

MEMORIAS DE LAS



4° JORNADAS

sobre Las Prácticas Docentes
en la **Universidad Pública**

**“PRODUCIR UNIVERSIDAD,
GARANTIZAR DERECHOS
Y CONSTRUIR FUTUROS
EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO”**

Memorias de las 4° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública : producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo / Carlos Giordano ... [et al.] ; compilación de Carlos Giordano; Glenda Morandi. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-34-2237-3

1. Universidades. I. Giordano, Carlos, comp. II. Morandi, Glenda, comp.

CDD 378.05

4° Jornadas sobre las Prácticas Docentes en las Universidad Pública

“Producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo”

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

Debora Arce
Yésica Arenas
Soledad Bonvini
Sofía Bugallo
Julia Figal Manso
Lucrecia Gallo
Daniela Inveninato
Mariana Lugones
Ana Ungaro

Diseño

DCV Luz Grioni

ABRIL 2023

ISBN 978-950-34-2237-3

INDICE POR EJES

INTRODUCCIÓN.....	27
-------------------	----

TRAYECTORIAS

1

Derecho a la Educación Superior, políticas institucionales y estrategias pedagógico-didácticas para el fortalecimiento e inclusión de las trayectorias estudiantiles en el ingreso y los primeros años, en permanencia y egreso. Experiencia estudiantil, transformaciones culturales y procesos de formación en el escenario contemporáneo. Nuevas subjetividades, alfabetizaciones y relaciones con el conocimiento.

Acciones para fomentar la permanencia, el avance y el egreso durante el período de aislamiento por COVID-19 - Facultad de Psicología - UNLP. Romina Urios; María Emilia Herlax; Sol Coniglio; Martina Solimano; Paula Fallesen.....31

Alternativos y orientadores. Talleres extracurriculares como estrategias para promover la permanencia de estudiantes en Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP. María Cecilia Landini; Celeste Valencia; Bárbara Bartl; Fernanda Day Pilaría.....39

Desafíos más allá y más acá de la pandemia... Derecho a la Educación Superior y fortalecimiento de las trayectorias educativas. La práctica docente junto a estudiantes de primer año de la carrera de Trabajo Social, FCH, Unicen. Marisa E. Tomellini; Cynthia V. Terenzio; María I. Ecurra.47



El acompañamiento al ingreso y la permanencia a través del programa tutorías de pares-UNLPAM. Sofia Rasilla Tomaselli.....	59
Expectativas didácticas de estudiantes ingresantes a la carrera de Abogacía: prácticas docentes y tradición universitaria. Marina Isabel Acosta; Matías Morón; Santiago Joel Staffieri.....	65
La comprensión de texto secuenciada en alfabetización académica, para producir Universidad sobre el acompañamiento de trayectorias en el por venir. Enrique O. Dominguez.....	71
La formación profesional y su llegada a la universidad: una exploración de experiencias enmarcadas en el Programa Universitario de Escuelas de Educación Profesional. Carina Antón; Pablo Granovsky; Mara Mattioni.....	80
La Tutoría como una estrategia para orientar a los estudiantes en la preparación de la Evaluación Final Integradora del Curso de Biofísica. Pablo Ricardo Soriano; Mariana Fernández Blanco; Mariano Falcón; Gladys Laporte; Daniela Olivera.....	88
Programa de acompañamiento en Turismo para la graduación: problemáticas, resultados y desafíos. Azul Balbiani; Mayra Eugenia Sierra; María de los Ángeles Bacigalupe.....	94
Propuesta de trabajo para favorecer la permanencia, el avance y el egreso en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. Facultad de Psicología - UNLP. Romina Urios; Victoria Fallesen; Sofía Bercellini; Camila Orozco; Lucía Castillo.....	103
Cambios en las trayectorias de los Trabajos Finales de la Licenciatura de Ciencia y Tecnología de los Alimentos durante el contexto de pandemia: Análisis de sus potencialidades. María Victoria Salinas; Juliana Ripari Garrido; Mariela Patrignani.....	109
Construir futuros desde las Prácticas de enseñanza de Psicología en el escenario contemporáneo. Livia García Labandal; Silvia Maiorana; Mariel Santoalla.....	116
Contribuir al sostenimiento de las trayectorias estudiantiles desde la enseñanza. Encuentros de Formación Docente en la FCE-UNLP. María Fernanda Barranquero; María Alejandra Pedragosa.....	124
Entre conocer o aprobar. El impacto de las evaluaciones en las experiencias de iniciación a la universidad. Julieta Alcoba.....	131

Errar en la universidad. Filosofía con Niños en un seminario de grado. María Belén Campero; Carmina Shapiro.....	140
Herramientas pedagógico-didácticas para articular contenidos curriculares y trayectorias ocupacionales. María Victoria De Ortúzar; Karina Hurlebaus; María Eugenia Ruiz.....	146
La enseñanza de la lectura y la escritura en el Taller de Escritura la de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social: una perspectiva sociocultural. Yemina López; Ailén Stranges; Astrid Lorelei Ullman.....	153
La formación ética para el ejercicio profesional de profesoras y profesores en Psicología. Reflexiones desde el rol de docente ATR. María Belén Abal.....	160
Representaciones acerca de la lectura académica de quienes ingresan a las carreras de Prof. y Lic. En psicología. Adelina Peton.....	167
Resonancias del taller de egreso presencial y virtual con estudiantes de Orientación Vocacional. María Laura Lachalde.....	176
Curso Intensivo de Biofísica para favorecer la permanencia de los estudiantes de primer año de la Carrera de Medicina Veterinaria. Ana Julia Amasino; Andrea Buchamer; Joaquin Bruzzo Lafratto; Bernardita Garcia Olgiati; Walter Rogelio Domínguez.....	184
Cursos complementarios de Anatomía en la carrera de Medicina Veterinaria. Diferencias entre la modalidad virtual y presencial. Jonatan Terminiello Correa; Federico Álvarez; Julieta De Iraola; María Soledad Acosta; Regina Ravone; Mariangeles Vita; Gustavo Zuccolilli; Vanina Cambiaggi.....	190
Impacto de Tutorías Disciplinarias para Evaluación Final Integradora del Curso de Biofísica. Francisco Pellegrino; Pablo de la Sota; Daniel Olaiz; Fernanda Coll Cárdenas.....	199
Ingreso y primer año en la Facultad de Ciencias Exactas-UNLP: miradas estudiantiles sobre la desvinculación y el programa de Tutorías de Primera Etapa. María Eugenia Salas; Emilia Di Piero; Augusto Graieb; Myriam Mihdi.....	206
Percepciones de los estudiantes sobre el Taller de Metodología de Estudio Universitario de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. María Claudia Pingitore; Camila Macchi; Aldana Villacorta; Felipe Antonio Eduardo.....	214



Reflexiones sobre la formación de futuros profesionales de la salud. Un compromiso con la Comunidad destinado a cambiar el Sistema Sanitario Argentino. Gustavo H. Marin.....	222
Regreso a la presencialidad. Evaluación de tres cohortes del curso de Genética General de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP. Ana Carolina Cattáneo; Virginia Aliverti; Brenda Ogean; Julio Cesar De Luca; Sebastián Julio Picco.....	228
Rendimiento de tres cohortes del curso de Genética de Poblaciones y Mejoramiento Animal de la carrera de Medicina Veterinaria de la UNLP según tres modelos de cursada diferentes. Ana Carolina Cattáneo; Ailén Piñeiro; Ayelen Karlau; Ester Terán; Alicia Antonini.....	234
Trayectorias académicas re-significadas en la Extensión Universitaria. Camila Zorzoli; Florencia Cabana; Nicole Paris Draghi Peirano; Kelin Tapia Villarroel; Flavia Villordo.....	240
Análisis de las trayectorias estudiantiles en la carrera de Enfermería. El caso de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNICEN. Período 2009-2021. Viviana Aguilar; Cecilia Amarelle; Melina Barbero.....	248
Dispositivos reguladores de ingreso en las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense. Pablo Daniel García.....	254
El problema del egreso universitario: un análisis de las políticas, estrategias y mecanismos de la UNLP y sus unidades académicas. Matías D. Causa; María Eugenia Vicente; Gabriel Asprella; Karina Lastra.....	263
Enseñanza y producción de conocimiento en la universidad desde la perspectiva de las y los estudiantes de la UNPAZ: notas sobre un proceso de investigación en curso. Antonella Neyra.....	271
Experiencias formativas en las trayectorias de estudiantes de primera generación universitaria en la carrera de Sociología (FaHCE-UNLP). Santiago Garriga Olmo.....	278
Inmersiones en la Biografía escolar de los estudiantes de los profesorados en Historia, Letras, Portugués y Ciencias Económicas. Período 2021-2022. Cristian Eduardo Díaz; Karina Cáceres; Soledad Olivera; José Ramírez; Carina Kaczorowski; Silvana Silva; Carolina Verón.....	290
La lectura y la escritura en el retorno a la presencialidad: experiencias y estrategias para la retención universitaria. María Lucía Sánchez.....	300

Modelos científicos escolares: desafíos y hallazgos de una práctica docente de residencia. Miguel Martín Mancini; Gimena Betina Fussero; Priscila Ariadna Biber.....	307
Perspectivas sobre el quehacer profesional en estudiantes de primer año de la carrera de Abogacía de la UNLP. Andrés Szychowski; María Victoria Gisvert; María Paula Perotti; María Inés Ibarra.....	318
Puertas abiertas en la vida académica: del ingreso al egreso en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Ayelén Sidun; Rossana Viñas; Gisela Sasso; Marisol Cammertoni.....	325
Ser estudiante en la UNLP: trayectorias en el ingreso a la FPyCS y la FI. María Florencia Seré. Trayectorias educativas de graduados de la educación superior con discapacidad. Reflexiones en torno a las trayectorias y los apoyos. Noelia G. Dormond.....	336
Trayectorias educativas de graduados de la educación superior con discapacidad. Reflexiones en torno a las trayectorias y los apoyos. Noelia G. Dormond.....	347

2 CURRICULUM

Reflexiones y desafíos contemporáneos para los proyectos curriculares de formación universitaria: formación profesional y transformaciones en el trabajo, las profesiones y el desarrollo científico-tecnológico; las prácticas pre profesionales en el curriculum; la dimensión de las relaciones teórica/práctica; interdisciplina, transdisciplina y temas epocales emergentes.

(Re)-Mirar el currículum y la escolarización de jóvenes y adultos en proceso de formación: Reflexiones en primera persona. Griselda Rafaela Puca Orazabal.....	356
Descolonizar el curriculum de inglés en la formación universitaria (FaHCE-UNLP). Graciela Baum.....	362
El análisis del discurso en la formación docente. Un estudio de caso. Gisele Medel; Cecilia Biggio; Guillermo Cutrera.....	373
Entre la filosofía que se enseña en la Facultad y la que enseñamos en la escuela: la experiencia de la conformación de un proyecto sobre enseñanza de la filosofía. Verónica Bethencourt; Victoria Paz Sánchez García; Adelina Peton.....	382



Ética y práctica profesional en profesores y profesoras en psicología. Formación e investigación. Paula Cardós; Ana Karina Correa; Ayelén Torres.....	390
Formación en investigación en Ciencias de la Educación. Un análisis a partir de documentos y las voces de estudiantes y docentes. Fabiana López; Carlos Mamaní Aban; Gabriela Cuellar Santillán; Cristian Palomo.....	399
Las Prácticas de Enseñanza en la formación del profesorado del nivel secundario desde las prescripciones curriculares. Marina I. Barcia; Susana G. de Morais Melo; Silvania González Refojo; Silvina Justianovich.....	407
Profesorados de Comunicación en Argentina: un análisis desde los documentos curriculares con eje en la formación. Magalí Catino; Noelia Soledad Gómez; María Susana Martins; Pablo Pierigh; Virginia Todone.....	415
Rediseñar el currículum, resignificar los saberes del oficio, en la formación docente. María Fabiana Caruso; Analía Errobidart.....	424
Tensiones del currículum en la escuela secundaria. Gabriela E. Ibañez; María Laura Mamaní. Análisis de Imágenes Histológicas en libros de texto en asignaturas teóricas y clínicas. Casandra María Censori.....	432
Análisis del diario de clase de un Profesor en Matemática en formación durante su residencia docente. Carolina Vivera; José Campos; Juan Ferrante; Nadia Nuñez; Gastón, Tissoni.....	440
Antropología y Problemáticas Ambientales. Prácticas socio-educativas con perspectiva ambiental en la Licenciatura en Antropología (FCNyM, UNLP). Iván Paolocá.....	454
Conflictos semióticos interaccionales emergentes de un nuevo paradigma curricular en Carreras de Ingeniería. Leonardo Javier D'Andrea.....	459
Diseño curricular de los contenidos de Morfología Vegetal, Sistemática Vegetal y Zoología Agrícola, en la Tecnicatura Universitaria en Agroecología. Alejandro Moreno Kiernan; Daniel Aquino; José Vera Bahima; Diego Gutiérrez; Vanesa Perrotta.....	469
El uso del modelo interconectado como herramienta para analizar e interpretar el diario de clases de un futuro profesor en Química. Tatiana Pujol-Cols; María Basilisa García; Guillermo Cutrera.....	476

Estrategias de enseñanza de la Estadística con un enfoque dialógico entre teoría y práctica. María Cecilia Natiello.....	483
La dimensión ambiental en la formación tecnológica de los diseñadores industriales de la Universidad Nacional de La Plata. Federico Del Giorgio Solfa; Alejandro César Alfano.....	492
La importancia de la selección de los contenidos de una materia biológica en la carrera de ciencias de la educación, analizando la valoración de los estudiantes. Verónica Andrea Mancini; María de los Ángeles Bacigalupe; Andrea García; Florencia Gatti; Marcelo Pereiro.....	500
Percepción de estudiantes, sobre las implicancias éticas de las prácticas clínicas odontológicas durante su formación de grado. Lila Susana Cornejo; Pablo Gigena; Irma Moncunill; Marcela Inés Bella.....	508
Reconfiguración del Taller de Integración Curricular I a partir de la pandemia: el cambio climático como dinamizador de la integración. Corina Graciano; Esteban Abbona; Ana Paula Moretti; Juan José Garat.....	519

3 | ENSEÑANZA/S

Enfoques y estrategias innovadoras en la enseñanza universitaria en distintos campos de conocimiento. Desafíos para la enseñanza en el escenario contemporáneo. Enseñanza, transmisión y transformaciones en las relaciones con el conocimiento. Construcciones didácticas y estrategias de enseñanza alternativas.

Laboratorio Abierto para una Materia Optativa. Graciela Merino; Karina Mayocchi; Nahuel Blasetti; Lucas Darrigran.....	528
Efectos positivos de la pandemia: reestructuración de las actividades de Laboratorio. M. Laura Carbajal; Silvia Soto Espinoza; Pamela Kikot; Mariano Grasselli.....	536
El abordaje de la continuidad genética de la vida como contenido complejo. Relato de una experiencia pedagógica virtual con profesores en Ciencias Biológicas. Teresa Inés Legarralde.....	545
El trabajo en grupos heterogéneos como innovación didáctica. La experiencia del curso optativo de grado y abierto a la comunidad de Cultivo en Hidroponía en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Marcela Ruscitti; Lucía Condenanza.....	554



Estrategias de adecuación de actividades prácticas a la modalidad virtual en el Curso Bioquímica y Fitoquímica de la FCyF-UNLP. Roxana Mariel Yordaz; Lucía del Sol González Forte; Sebastián Andrés Garita; María Cecilia Arango; Sonia Zulma Viña.....	560
Estrategias pedagógicas en el regreso a la presencialidad en el Curso de Terapéutica Vegetal. Gladys Laporte; Sebastián Gomez; Marcelo Sanchez; Susana Padín; Alejandro Moreno Kiernan.....	568
Laboratorio de Hemoderivados UNC como eje articulador para la aplicación y transferencia de aprendizajes de química. Pablo Fontanetti; Gerardo Theiler; Inés Adriana Cismondi; Bettina Bianconi; Camila Frosasco; María Silvia Cadile.....	573
Prácticas de observación directa en el curso de Zoología Agrícola. Sistemas de post-estaciones. Alejandro Moreno Kiernan; Mónica Ricci; Cecilia Margaria; Fernanda Paleologos; Noelia Chicare.....	581
Reflexiones sobre el Trabajo Integrador Grupal como propuesta de integración de contenidos en la cursada de Climatología y Fenología Agrícolas. Delfina V. Guaymasí; Marco D'Amico.....	587
Una propuesta formativa para Didáctica de la Biología centrada en las interrelaciones teoría-práctica y docencia-investigación mediadas por procesos reflexivos. Sofia Sol Martin; Gabriela Rusnok; María García Basilisa.....	594
Una Propuesta pedagógica para la enseñanza de la microbiología: experiencia de cátedra. Julieta Don; Joaquin Baroni; Nahuel Maldonado; Ana Maria Zarate.....	601
Adecuación de actividades matemáticas a partir de las competencias de ingreso a carreras de Ingeniería. Leonardo Javier D'Andrea.....	609
Análisis de la práctica de un estudiante de profesorado para la enseñanza de la estadística en la escuela secundaria. Ana Rosa Corica.....	619
Cátedra Libre. Gestión y acción del diseño público. Espacio de reflexión y práctica del diseño. Constanza Guidotti; Marisol Marin Valdebenito; Melisa Tedesco; Melina Quevedo; Edgardo Dallachiesa.....	627
Construcción colectiva de prácticas docentes en la inmediatez de la enseñanza en el aula: La experiencia del Taller de Introducción a la Vida Universitaria de la Facultad de Informática - Universidad Nacional de La Plata. Leticia Gennuso; Enrique Ignacio Quiroz.....	635

Estudio de caso sobre el desarrollo profesional de una futura docente de Biología según el Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente. Mara Yanina Martinez; María Florencia Di Mauro; Florencia Campanini.....	641
Guiones posibles en los itinerarios de la mirada: la imagen proceso. María Inés Giaccio; Paula Panizza.....	649
Háptica y didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la arquitectura. Facundo Julián Matias Velázquez.....	657
La clase invertida: un modelo pedagógico para resignificar las prácticas de enseñanza. Ayelén Luna; Karina Costaguta; María Florencia Angelone; Micaela Saraví; Lorena Lucila González.....	663
Picnik tipográfico. Ediciones expandidas en el taller de diseño. Solana Berti; Sara Guitelman; Analía De Matteo; Valeria Lagunas.....	670
Recuerdo de Docentes Especiales como Disparador de Reflexión en torno a la Complejidad de la Tarea Docente en Matemática. Natalia Sgreccia; Mariela Cirelli; María Beatriz Vital.....	679
Reflexiones acerca del trabajo en el aula-taller para comprender un texto disciplinar. Ivone Gabriela Quispe; Fernando Giudici; Augusto Núñez; Cecilia Torres; Marisol Vedia.....	688
¿A dónde salimos cuándo “salimos a campo”? Bitácora de la inclusión de un panel de profesionales expertos como espacio de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de la asignatura “Práctica de Trabajo Social 1” de la UNPaz. Mara Mattioni; Carolina Maglioni; María Eugenia Fernandez; Juan Carlos Moreyra.....	698
Articulación de asignaturas en la formación docente: en torno a la gramática y su didáctica. Stella Maris Tapia.....	707
El taller de investigación psicosocial como escenario de un proceso dialéctico de enseñanza. Ximena Jaureguiberry; Soledad Abdala Grillo; Carina del Carmen Ferrer; Rosa Estrella Suárez; Jorgelina Farré.....	716
Enseñar Filosofía Social luego de la pandemia. Un relato de la experiencia, de hallazgos y de desafíos en la Facultad de Trabajo Social (UNLP). Ezequiel Asprella; Luisina Bolla; Micaela Morales Pizzo; César Germán Rómoli.....	722



Enseñar la diversidad en las prácticas de oralidad en lenguas extranjeras. Marina Grasso; Karina Ibáñez.....	730
Estrategias lúdicas para la enseñanza del derecho: ¿estrategias innovadoras? María Agustina Ragusa.....	739
Jugar el juego: simulacros docentes en la carrera de Sociología. Paula Cuestas.....	746
La enseñanza de la escritura a través del currículum universitario. Marcelo Belinche; Rossana Viñas.....	753
La enseñanza/trasmisión a través de la participación en Dispositivos Colectivos para el abordaje de presentaciones del padecimiento en infancias y juventudes. Un abordaje innovador en nuestra carrera universitaria. Silvana María Escobar; María Romé.....	761
La implementación de estrategias de aprendizaje autónomo para la práctica de la oralidad. Ma. Carolina Ferrari; Marina Grasso.....	770
Las huellas del futuro. Una mirada prospectiva sobre la enseñanza de prácticas profesionales en comunicación. Silvana Lucero; Georgina G. Gartland.....	778
Aprendiendo a colaborar y colaborando para aprender. Orientación docente para el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías. Daniela Sala.....	786
El aula como boomerang: construir preguntas, buscar respuesta como parte de la enseñanza aprendizaje de sociología jurídica. Patricia Giordana; Karina A. Andriola.....	794
El para qué de la enseñanza de la historia y la necesidad de reactualizar respuestas en tiempos de pandemia. María Cristina Garriga; Viviana Pappier; Virginia Cuesta; Cecilia Linare; Milagros Rocha.....	801
Entre pandemia y pospandemia: el CIF para analizar. Verónica Bethencourt; Nahuel Barrientos.....	810
Formación docente para la construcción de saber sobre las propias prácticas de la enseñanza. Marina I. Barcia; Susana G. de Morais Melo; Silvania González Refojo; Silvana Justianovich.....	818

Juego de roles, retroalimentación y coevaluación: una nueva mirada. Guillermina di Luca; Fernanda Niell.....	825
La articulación teoría y práctica como estrategia central en la formación de los futuros graduados en Ciencias de la Educación. Gladys Rosa Calvo; Patricia Mariel Del Regno; María Mercedes Lavalletto; Walter Ezequiel Viñas.....	831
La interpretación musical colectiva desde una mirada inclusiva. Karina Daniec; Claudia Torres; Daniela Rey; Violeta Silva.....	840
Leer y escribir sobre la historia de la educación. Una experiencia pedagógica y virtual en tiempos de pandemia. Cecilia Linare; Talia Meschiany; Valeria Morras.....	848
Reflexiones desde la práctica para una Didáctica de posgrado. Gabriela Hoz.....	856
Revisión de estrategias de enseñanza para el análisis de intervenciones didácticas en contextos formativos diversos. Elisa Marchese; Gabriela Hoz; Florencia Aylén Fontana.....	865
¿Qué tipo de prácticas son las prácticas docentes? Reflexiones narradas en pandemia y pos pandemia. Carolina Martini; María Belén Angelelli; Mariela Carrera; Carolina Gaído.....	873
Didáctica General: desplazamientos y nuevas configuraciones. Más allá de las agendas. Celia Salit; Marina Yazzi; Jennifer Cargnelutti; Florencia Avila; Ana Belén Caminos.....	882
El rol del Tutor durante la pandemia: un puente entre los estudiantes y Pediatría. Noemi L. Casana S; Pamela Pelitti; María Guadalupe Sisú; Norberto Santos.....	890
Enseñar después del Covid 19. Julieta Rozenhauz; Julián Laguens; Viviana Cappello.....	897
Entre lo urgente y lo importante. Prácticas profesionales en contexto de pandemia. Profesorado Universitario en Computación FCEQyN-UNaM. Andrea Gertrudis Bogado; Alejandra Daniela Martínez; Gastón Alberto Caminiti.....	904
Experiencias docentes de prácticas de enseñanza de Educación Física en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba durante la pandemia por COVID 19. Mariana Blanco; Analia Tita; Maricel Ocelli.....	913
Explorando metodologías de trabajo hacia la horizontalidad en los procesos formativos. Abril Quintana Thea; Marina Lanfranco.....	921



Narrativas y prácticas de contingencia. Rita Micaela Arce.....	928
Propuestas de enseñanza construidas en los ISFD en contextos de emergencia. Dardo Marcelo Atencio; María Fernanda Balma; Maricel Alejandra Ferrero.....	936
Regreso a la presencialidad: ¿Qué aprendizajes nos dejó la pandemia para el desarrollo de nuestro curso? Mariela Fernández; Beltina León; Brenda Bezus, Cecilia Figoli; Cecilia Bernardelli; Osvaldo Yantorno; Alejandra Bosch; Carolina Vita.....	948
Aproximaciones a la enseñanza de una estética des-colonial. María Gabriela de la Cruz.....	956
Educación Inclusiva en movimiento. Una aproximación a la discusión de la problemática en los Profesorados. María Alejandra Domínguez.....	964
El proceso de investigación como lugar de construcción de nuevos saberes estudiantiles. Mariel Capannini; Ana Lacchini; Graciana Marzorati.....	973
Experiencia Lumera: Estudio-Escuela. Damián Demaro; María Cecilia Leiva; Luciana Marcó; Ángeles Navamuel.....	981
La enseñanza de la interpretación musical es posible. Marcelo Enrique Arturi.....	989
La literatura como herramienta para la enseñanza de la escritura académica. Luciana Candela Diomedi.....	1001
La práctica docente de corrección en el proceso de escritura académica. Claudia Violanti; Mariano Patricio Jehin; Verónica González; Amelia Zerillo.....	1009
La Praxiología Motriz en espacios curriculares de la carrera Educación Física (UNLP). Jorge Ricardo Saraví.....	1018
Las controversias sociocientíficas como recurso para pensar el currículo. Ana Gabriela Pedrini; Patricia M. Morawicki.....	1024
Lo metodológico en la didáctica: una experiencia de trabajo en la formación de profesores/as universitarios/as. Elda Monetti; María Elena Molina; Sonia Sapini; Mariela Sansberro; Marian Rivoir Lagleyze.....	1030

Una mirada sobre la relación entre imágenes y consignas en la enseñanza de problemas ambientales desde la Geografía. María Soledad Tarquini.....	1038
Aula híbrida: una ventana al camino posible. Andrea Armendano; Sandra González; Nora Camino.....	1049
Comprensión lectora y paratexto. María Anahí Peñalva; Sonia Beatriz Tosti; Analfa Cristina Cecho; Andrea Viviana Bosi; Mariano Ezequiel Lazo.....	1057
Creación de contenido práctico para el dictado virtual de Biotecnología y Alimentos durante el 2021. María Teresita Castañeda; Aldana Brea; Juan Pablo Gorgojo; Claudio Voget.....	1065
Enseñanza del derecho a la salud bucal en el marco de los Derechos Humanos. Verónica Vanoni; Silvina Di Bastiano; Ricardo Miguel; Martín Zemel.....	1074
Escenas y escenarios. Collages. Carla B. García; Paulina Grossi; Julieta Dupleich; Renata, García; Suyay Sago.....	1082
Evaluación de los Enfoques de Aprendizaje en alumnos de la Facultad de Odontología de la U.N.L.P. María Mercedes Medina; Fernando Omar Saporitti; Sergio Eduardo Seara; Gustavo Papel; Cecilia Conte.....	1090
Intervenciones colaborativas durante la pandemia en la tecnicatura universitaria en asistencia odontológica. Sabrina Degaetano; Alicia Iantosca; Cira Guichón; Luis Villalba Poletti; Laura, Cocco.....	1099
Propuesta didáctica en la asignatura Metodología de la Investigación en Ciencias de la Salud, Facultad de Odontología, Universidad Nacional de Córdoba. Pablo Fontanetti; Pablo Gigena; Julieta Don; Laura Lagnarini; Julia Murúa; Alejandra Bono.....	1105
Una experiencia innovadora en el curso de Fisiología del sistema nervioso de la carrera de Medicina Veterinaria. Carolina Bianchi; Micaela Benavente; Laura Colman; Marcela Mastrocola.....	1113
Una experiencia para el cambio: Ciencia, Tecnología Sociedad y Ambiente desde una perspectiva de Derechos. María Victoria Pasteris; Priscila Ariadna Biber; Macarena Mariel Mari	1121



Ventanas hacia un nuevo paisaje. La construcción colectiva de un diseño pedagógico en la Facultad de Ciencias Económicas, UNC. Gabriela Sabulsky; Jennifer Cargnelutti; Andrés Martínez Bologna; Florencia Molina; Julia Villafañe..... 1130

4

EVALUACIÓN

Perspectivas y prácticas de evaluación, autoevaluación y acreditación. Reconocimiento de nudos problemáticos, y reconfiguración de las estrategias y propuestas de evaluación. Reflexiones, desafíos y propuestas en el marco de la democratización de la educación superior.

Análisis comparativo entre resultados obtenidos en experiencias de evaluación formativa y sumativa en Histología y Embriología (FOLP). Guillermo Martín Motta; Andrea Matilde Tanevitch..... 1141

Concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados. Patricia Guadalupe Venanzi..... 1147

El desafío de Crear en la Educación Superior: Especialización en Legislación Alimentaria. Karina Pellicer; Fabián Benítez; Julián de la Torre; Julio Copes..... 1155

El impacto de la ansiedad sobre el desempeño académico. Una mirada desde la percepción de estudiantes de Ciencias Exactas de la UNLP. Soledad Banega; Eliana Ocolotobiche; Alba Güerci..... 1162

Estrategias de evaluación en la universidad. Álvaro Niño Uribe; César Pruzzo..... 1170

Evaluación de los aprendizajes en la Universidad, significados y representaciones de los docentes. Gabriel Asprella; Fernando Martínez Waltos..... 1179

Evaluación universitaria en tiempos de cambios. Cursos de quinto año de Tecnología de los alimentos y Bromatología y Sanidad de Alimentos, de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP. Leandro Salum; Julián De la torre; Juana Manuela Izcurdia; Karina Pellicer; Julio Copes..... 1189

Formas de evaluación propuestas en el Curso de Zoología Agrícola (ZA) e Introducción a la Zoología Aplicada (IZA) durante el ciclo lectivo 2022. María Carolina López; Daniel Aquino; Andrea Edith Kahan..... 1194

La experiencia de la autoevaluación en virtualidad. Juan Luis Marezi; Adrian Saenz; María Consuelo Calvo Zarlenga; María Elisa Cremaschi; María Sofia Massa Formica; Adrian Saenz.....	1200
La importancia de diferenciar Evaluación y Acreditación. Delfina Victoria Guaymasí; Ana Alvarez.....	1209
La instancia de evaluación virtual durante la pandemia y la continuidad en la nueva presencialidad. Stefanía Alba Nájera.....	1217
Las prácticas de evaluación en el campo de la salud en el Profesorado Universitario en Biología. Ana Gabriela Pedrini; Hilvana Jaqueline Winnik.....	1223
Percepciones de los docentes con respecto al rendimiento académico durante la pandemia de COVID-19. Debora Elizabeth Moriconi; Andrea Dulbecco; Elizabeth Cattaneo.....	1231
Reflexiones docentes sobre la evaluación desde la perspectiva de los estudiantes de Ciencias de la Salud. Anabel Mariela González; Karina Ines Schmidt; Adrián Alejandro Abal; Melina Micaela Procopio Rodríguez; Andrea Tanevitch.....	1240
Reflexiones en torno a la evaluación en artes visuales. Graciela Parma; Agustina Quiroga; Marcelo Vazelle.....	1249
Reflexiones sobre la práctica evaluativa en una materia humanística de la Facultad de Ingeniería de la UNLP. Cecilia Actis; Andrés Fernández; Ana Lacchini.....	1257

5

TECNICIDADES

Tecnologías, comunicación y educación superior. Propuestas de enseñanza mediadas por TIC. Producción y diseño de recursos y/o materiales educativos: Aspectos pedagógicos, tecnológicos y comunicacionales. Creación, implementación y evaluación.

Desarrollo de una herramienta digital para la simulación de recorridos en plantas industriales. Juan Marcelo Gauna; Antonio José Barotto; María Laura Tonello; Natalia Raffaelli.....	1267
Empleo de un simulador como herramienta didáctica para la enseñanza de conceptos de cromatografía líquida de alta eficiencia (HPLC). Christian Byrne.....	1275



Guías didácticas: recurso pedagógico de enseñanza-aprendizaje en el marco de un proyecto de extensión universitaria. Eleana M. Spavento; Ma. Mercedes Refort; Ana P. Chiramberro; Maximiliano Rocchi; Ma. Fernanda Rossi Batiz.....	1283
Herramienta H.E.R.A. de Desarrollo y Administración de Material Pedagógico Multimedial. Vanina Cecilia Chiavetta; Luis Mariano Mongelo; Marcela Fabiana Dávila; Néstor Ariel Pan; Hilda Susana Liñeiro.....	1290
La formación docente en la emergencia sanitaria. Una propuesta de enseñanza para la elaboración de materiales curriculares con el uso de tecnologías. Lucrecia Romina Díaz; Daniel Suárez; Sonia Araujo.....	1298
La reconfiguración de las prácticas docentes en la pandemia: los materiales didácticos en escena. Macarena Santiago; María Eugenia Verellen.....	1306
Las imágenes en los procesos de enseñanza en el nivel superior. Ana Paula Cappadona; Virginia Saez.....	1314
Manual digital de laboratorio. Un recurso complementario al trabajo experimental. Sofía Sampaolesi; Facundo Barraqué; Laura Briand; Virginia Vetere.....	1321
Pautas y orientaciones para la producción de materiales didácticos digitales: su escritura en el marco de las tecnicaturas universitarias de opción pedagógica a distancia de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UNC. María Virginia Armando; Silvina Andrea Cuello; Hebe Alejandra Ramello.....	1328
Creación, implementación y evaluación de un Aula de Apoyo Permanente a Docentes, como andamiaje frente a la reconfiguración de propuestas curriculares ante el contexto de pandemia. María Laura Almeida; Nancy Genoveva Cámara; María Laura López; Vanesa Andrea Lovatto; Gabriela Silvina Muchiutti.....	1336
Diseño e Implementación de Especialización en Nutrición de Bovinos con Modalidad a Distancia. Yanina Rossi; Laura Bernáldez; Georgina Frossasco; Mariana Montenegro; Paula Turiello.....	1344
Entornos virtuales para la visualización de modelos tridimensionales digitales. Sergio Gavino; Lucas Speroni; Laura Lopresti; Laura Fuertes; Gabriel Defranco.....	1351
¿Experiencias digitales en la Universidad?: las plataformas como punto de encuentro. Paula Inés Porta; Melina Milagros Pereyra.....	1360

Implementación de aula extendida y evaluación virtual en las asignaturas Instrumentos y Observación - Instrumental Geofísico y Electrónico-FCAG. Leonardo Navarra; Ricardo E. García; Guillermo D. Rodríguez; Federico G. E. Späth.....	1367
Inter-cambios de cátedra hacia la transformación. María Florencia Gómez; Marina Pérez....	1377
Plataformización de la educación. Transformación del Aula, currículum, docentes y alumnos. MónicaM.Bariggi.....	1386
Usos de plataformas de educación en línea: estudio exploratorio para la enseñanza de las ciencias de la información en el contexto argentino. María Cecilia Corda; Claudia Evelina Boeris.....	1394
Virtualización de lazos y emergencia de escenarios diferentes en la Universidad. Livia García Labandal; Silvina Rapossi.....	1402
El Análisis de Datos como apoyo a la participación estudiantil en el aula. Martín Eduardo Wolcan.....	1409
Formación docente universitaria en tiempos de pandemia: el uso de herramientas TIC para la virtualidad. Martín Mariano Julio Goin; María de la Trinidad Quijano; Edith Noemí Lovos; Juan Ignacio Crego.....	1416
Gamificación: reflexión sobre la tensión y aportes de los videojuegos en los procesos educativos. Adriana Aguinaga; Daniela Sala; Noelia Larrouy; Florencia Coudannes.....	1427
Hacia nuevas formas de enseñanza en la universidad: la experiencia bimodal de TECCOM. Pamela Vestfrid; María Victoria Martín; María Lourdes Juanes.....	1432
Los asistentes online como potenciadores del uso de las TIC en el marco de educación en emergencia por la pandemia del coronavirus. Jimena Andrea Espinoza; Bárbara Otamendi Emaar.....	1440
Resignificando el diálogo entre saberes docentes en el marco del PAED. Carolina Duca; Ailín Romero.....	1448
Revisando la formación docente de profesores de música. Modificaciones en las prácticas de la enseñanza en el nivel superior a partir de la experiencia de la virtualidad. Isabel Cecilia Martínez; Manuel Alejandro Ordás; Demian Alimenti Bel; Santiago Pelufo; Luciana Milomes.....	1455



Un abordaje de la desinformación: recursos digitales en el aula. Mariela Viñas; Camila Vallefin; Cristian Secul Giusti; Karina Vanesa de Lima.....1465

Uso didáctico-pedagógico de las herramientas tecnológicas: La construcción de propuestas desde el acompañamiento a docentes. Belen Steiman; Daniela Cordara; Evelyn Castillo; Silvia Vives; Martina Luraghi.....1479

Usos teóricos y reales de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en cursos universitarios de Química. Andrea Soledad García.....1480

6

DOCENCIA/S

Condiciones del trabajo docente, organización de la enseñanza y el trabajo académico: indagación, propuestas y experiencias de transformación. Carrera docente, profesión académica, identidad y reconfiguraciones de la docencia universitaria. Experiencias, desafíos pendientes y temas en debate.

Adecuación e implementación en el contexto de la pandemia del Trabajo Práctico Final Conjunto, una propuesta de articulación horizontal en el Área Bioquímica y Control de Alimentos. Adriana Scilingo; Ana Clara Sabbione; Agustina E. Nardo; Judith Piermaría.....1490

Comprensión lectora y paratexto. María Anahí Peñalva; Sonia Beatriz Tosti; Analía Cristina Cecho; Andrea Viviana Bosi; Mariano Ezequiel Lazo.....1498

El taller: ¿un horizonte de oportunidades para reformular las prácticas? Algunas reflexiones sobre el caso de Programación II. Leandro Matías Romanut; Alejandro Héctor González.....1506

El Trayecto formativo para el inicio en la docencia en la Facultad de Ciencias Exactas. Augusto Graieb; Beatriz Libertini; Agustina Martinez; Laura Socolovsky.....1514

Estilo de aprendizaje reflexivo: Análisis del rendimiento académico en estudiantes de Odontología de la FOLP-UNLP. Lilian Mónica Pollicina; Leandro Juan Tomas; Pablo Guillermo Felipe; Valeria Raquel Vijand.....1522

Estilos de Aprendizaje: Influencia en el Rendimiento Académico en estudiantes de la FOLP. Pablo Guillermo Felipe; Leandro Juan Tomas; Lilian Mónica Pollicina; Valeria Raquel Vijandi; Cecilia Paola Conte.....1528

Estudio del Desarrollo del Conocimiento Profesional Docente de Futuros Profesores de Química de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ma. Fernanda Echeverría; María B. García.....	1535
Experiencias educativas del Servicio de Guías. Trabajo virtual y presencial en las salas del Museo de La Plata. Thelma Dominga Teileche; Silvia Andrade; Bruno Quaggia; Maria Soledad Scazzola.....	1541
La evaluación de la docencia universitaria: un proceso en construcción en la Universidad Nacional del Sur. Julieta Rodera; Verónica Walker.....	1549
La oportunidad de darle voz a la experiencia de estudiantes universitarios de profesorado en sus primeras prácticas de enseñanza en la escuela. María de los Ángeles Fanaro; Mariana Elgue; Juan Suasnábar; Daiana García; María Alejandra Domínguez.....	1558
Modalidad de enseñanza en la post-pandemia: Reflexiones en base a opiniones de estudiantes y docentes de un curso de Matemática en la Facultad de Ingeniería. Viviana Costa; Raúl Rossignoli.....	1566
Rol del docente de bioética durante la praxis de la Odontología en pandemia. Silvina N. Di Bastiano; Martín Zemel.....	1574
Tendiendo puentes más allá de los de hidrógeno. Paula Arroyo; Guillermina Cipriano Piñeiro; Camila Bona; Alicia Antonini.....	1579
Un documento de apoyo curricular como parte de la formación pedagógica inicial de docentes universitarios. María de las Mercedes Trípoli; Agustina Bayés.....	1585
Exploraciones en torno a la enseñanza en la carrera de Enfermería. Rosario Austral; María Virginia Ginocchio; Julia Lucas; Lucía Petrelli.....	1593
Aprendizajes para la pos-pandemia: cambios en el curso de Extensión Rural de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAYF – UNLP). Jeremías Otero.....	1607
Condiciones materiales y simbólicas del trabajo pedagógico en la coyuntura actual. Interpelaciones a la formación docente universitaria pospandemia. Valeria Bedacarratx; Mariela Serón.....	1616



Convergencia educativa y digital en la universidad: entre desigualdades, desvelos y oportunidades. María Teresa Oltolina Giordano; Norma Beatriz Rodríguez Feilberg.....	1626
Curso Introductorio a la carrera de Licenciatura en Nutrición: experiencia y valoraciones de los/as ingresantes 2022. Lucas Besada; Leticia Bravi; Noelia Giselle Castro; Santiago Garriga Olmo; Victoria Núñez.....	1635
Docencia y activismo en el aula. R. Belén Giménez.....	1645
El análisis didáctico como herramienta de profesionalización de la docencia universitaria en el marco del Sistema de adscripción. Sofía Bugallo; Mariana Lugones.....	1650
Especialización en Docencia Universitaria-UNRN: relato de una propuesta de formación. Cecilia Inés Fourés; Ivanna Salgado; Eduardo Figueroa; Pablo Macchi; Patricia Mulbany.....	1657
Experiencia y Cuestiones Pendientes para la Interpelación en la Docencia Universitaria. (Estudio de Caso) Caso UNMDP. Pedro M. Sanllorentti; Mariel Cecilia Martin; Melina B. Theaux Charlo.....	1664
La cátedra I Prácticas de la Enseñanza y la formación Docente en relación a la ESI en el marco del Profesorado en Comunicación Social. Ana María Roche; Alexandra Navarro.....	1673
Las prácticas y el ejercicio de la docencia en un contexto repentinamente diferente. Relato de experiencia en la Universidad Nacional de Salta. Elizabeth Ofelia Bellavilla; Marcelo Gaston Jorge Navarro.....	1681
Los y las profesores/as universitarios/as como profesionales transformadores en el ámbito de la docencia. María Laura Bravo; Cecilia Sauer.....	1689
Pre / Pandemia / Post. Carla Beatriz García; M. Renata García; Suyay Sago.....	1697
Tareas, tiempos e ingresos en tensión en el trabajo docente en pandemia en la UNLP. Mariana Chaves; Facundo Lafit; Belén Morris; Micaela Sans.....	1705
Una propuesta de formación pedagógica para docentes universitarios/as: el reto de repensar y reinventar nuestras prácticas en el marco de una nueva carrera. Mónica Paso; Maximiliano Fava; Valeria Perilli.....	1714

7

INTEGRALIDAD

Universidad, territorio, organizaciones y sujetos. Participación e interaccionalidad. Prácticas socio comunitarias, formación y dialogo de saberes. Nuevas formas de institucionalidad de la universidad en el territorio. Articulación e integración de las prácticas de docencia, investigación y extensión. Proyectos y experiencias en marcha.

- Aproximación a una noción de hábitat. Materializar el espacio.** Julieta L. Dupleich; Eugenia Dominguez.....1723
- Educación y extensión en cárceles en tiempos de pandemia.** Nazarena M.Mazzarini; Natalia Rosana Zapata; Jorge Adrián Jaunarena.....1730
- El mundo que nos enseñaron. Una experiencia extensionista que interpela los sentidos del territorio.** Ariel Hartlich; Mariela Andrea Carassai.....1740
- “Las Raíces de las Ollas de Berisso”: hacia la curricularización de la Extensión Universitaria.** Marina T. Isla Larrain; Silvia M. García; María Soledad Varela; Vania Vargas Ferrufino; Arena Hernandez Malán.....1746
- Me narro en las redes: usos y apropiaciones de las redes sociales en contexto de encierro.** Natalia Zapata; Malena García; Julia Pascolini.....1754
- Pasantías vivenciales con comunidades campesinas.** Paula Fontana.....1763
- Universidad y gobierno local: algunos interrogantes sobre sus relaciones.** Paula Isacovich.....1771
- Vinculación social en las prácticas socioeducativas.** Maria Pia Silvestrini; Juan Manuel Ciancio Pagano; Macarena Duran; Carla de Trocchi; Gustavo Marin.....1780
- “Y al ver que los chic@s participaban empezaron a luchar por la única plaza que tiene el barrio” experiencias a partir del Proyecto de Extensión Universitaria.** Mariano Colombo.....1786
- ¿Es posible la formación de profesionales integrales? Curso Electivo de Formación en Extensión Universitaria.** Victoria V. Torres; Alicia Antonini.....1795



Abordaje integral de las prácticas docentes a partir de un proyecto de “Redes Comunitarias”. María Pia Silvestrini; Carla de Trocchi; Macarena Duran; Lorena Calvete; Yésica Wilt.....	1803
Articulación entre Facultades de la U.N.L.P. La experiencia en la Facultad de Ingeniería de la UNLP. Biofábrica Escuela. Romina Couselo; M. Belén Filippetti; M. Celeste Ricobelli; Juan Ignacio Silvestre; Manuela Pendón.....	1810
Derribando muros, superando prejuicios: la interdisciplina y la desestigmatización como ejes de práctica en docencia, investigación y extensión. Silvana Pujol; María de los Ángeles Bacigalupe.	1818
Espacio de aprendizaje en la sala de espera de un Centro de Salud. Luis Alberto Salvatore; María Mercedes Medina; Gabriela Tapia; Sebastian Tissone; Melisa Bander.....	1827
Instalación de cocinas institucionales en barrios vulnerables de La Matanza. Leonardo Battaglia; Vanina Chiavetta; Agustín Lohigorry.....	1836
La Radiación sale a la comunidad. Parte III. Ramiro Livio Dominguez Guidi; Guillermo Andres Gulayin; Paula Mariela Tomas; Marisa Elena Fernandez Janyar; Patricia Ester Castelli.....	1844
Las Prácticas Socio-Comunitarias como experiencias de Extensión Universitaria. Elina B. Reinoso; María Carola Sabini; Silvana Dieser; Nadia Azcurra; Lucila Schvint.....	1850
Lo que I@s chic@s dicen de su ambiente. Carlos A. Zavaro Pérez; Mariana Trejo.....	1858
Prácticas docentes y prácticas socio-comunitarias desde la extensión universitaria en la facultad de Cs.Agrarias de la Universidad nacional de Jujuy. Agostina Zayas; Danisa Paola Vera; Marcelo Luis López.....	1866
Procesos formativos situados y multidisciplinares como emergentes necesarios ante la emergencia sanitaria por COVID19. Debates pendientes. María Elena Marson; Carlos Franca; Yanina Lamberti; Guillermo Ramos; Ignacio León; Guido Mastrantonio.....	1870
Progresión del proyecto de extensión “Tambo: calidad de leche Pozo Azul, Misiones III” durante la Pandemia del COVID-19. Virginia Aliverti; Florencia Aliverti.....	1883
Soberanía Alimentaria y diálogo de saberes en la Universidad: la perspectiva de la cátedra de Ambiente y Nutrición. Carolina Rosenberg; Marina Isla Larrain; Paula Lombardi; Viviana Madrid.....	1889

Taller de Aguas: diálogo de saberes en el territorio. Matías H. Assandri; Daiana L. Prince; Calén Rodríguez; Macarena Azaro; Virginia Vetere.....1997

8

TRANSVERSALIDADES

Temas transversales y derechos en la Universidad: perspectiva de género en las instituciones, la enseñanza y el currículum; el derecho a la educación en perspectiva ampliada: discapacidad, interculturalidad, formación de ciudadanía DESCA (Derechos Humanos, Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales).

“Gener-ando prácticas docentes. ¿Qué ves cuando me ves”. Una propuesta de jornada de reflexión sobre las prácticas docentes con perspectiva de género. Aimé Lescano; María Luz Grioni.....1905

Aportes para una construcción socio-cultural del género con otras interseccionalidades en la enseñanza y en el currículum. María Gabriela Morgante; Ana Silvia Valero.....1913

Desafíos para la enseñanza de la seguridad social en orden al derecho de identidad de género. Adolfo Nicolás Balbín.....1921

“Ejercicio físico y deporte: integración de modificaciones de variables fisiológicas y de promoción de salud sexual y prevención de violencia de género.” Relato de experiencia pedagógica. Nadia Laura Belloni.....1930

Formación de profesores, ESI e Inclusión educativa. Una articulación entre ética y profesionalización. Andrea Cufre.....1936

La perspectiva de género en la formación en Ciencias Económicas. Cecilia Magnano.....1944

La perspectiva de género en las materias de morfología humana en las carreras universitarias de salud. Pablo Javier Díaz; Alejandra Inés Díaz.....1951

La perspectiva de género interseccional para enseñar Biología en la Licenciatura en Nutrición, Facultad de Ciencias Médicas (UNLP). Carolina Rosenberg; Nova Muto; Antonela Munnia García.....1960

Perspectiva de género y programa curricular de la carrera de abogacía del IUPFA. Eliana Debia; Laura Cheheid; Valeria Arida; Natalia Petinelli.....1968



Representaciones docentes sobre la perspectiva de género en la carrera de abogacía. Julieta Evangelina Cano; Gabriela Bersellini; Natalí Silva; Victoria Brescia; Melisa Alfaro.....	1974
Derecho a la Educación Radio: Procesos formativos universitarios. Cristian Eduardo Diaz; Misael Duarte; Horacio Nazaruk; Silvana Silva; Estefanía Dávalos.....	1982
Diversidad e inclusión educativa en Nivel Superior. Keyla Carranza.....	1989
Educación Superior y Pueblos Indígenas: desafíos contemporáneos para el acceso igualitario a la educación. Yamila Irupé Nuñez.....	1995
Educación y discapacidad. Milagros Bazzano; Gladys Manccini; José Luis Nuñez.....	2003
El cuerpo presente-ausente en el régimen de normalidad presencial de la formación filosófica universitaria. Apuntes sobre su erótica pedagógica. María Natalia Cantarelli; Carolina Mamilovich.....	2010
Estudio preliminar sobre las trayectorias académicas de neurodivergencias, con énfasis en personas autistas, en la educación superior de Argentina e Hispanoamérica. Irene E. Sille; Silvia A.Fernández; María Inés García Betoño; Lorena M. Salami Bilibio.....	2017
Género y mujeres en la enseñanza de la historia escolar y universitaria. Milagros María Rocha.....	2028
Reconstrucción crítica de un relato de experiencia pedagógica para crear una propuesta de intervención académica. Erika Silvina Bauger.....	2038
Una experiencia de accesibilidad para un alumno ciego en clases de matemática universitaria. Félix Alejandro Aloé; Lucila Daniela Calderón; Tomás Falco; Nicolás Kepes.....	2048

INTRODUCCIÓN

Desde el 2016 y con una periodicidad bianual, las Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública se han consolidado como un espacio de diálogo e intercambio, a través de sus tres ediciones (2016-2018-2020), formando parte de una política institucional, no sólo como un hecho académico sino profundamente político que la UNLP asume desde su compromiso con el desarrollo de reflexiones y debates que formen parte de un corpus de estrategias que promuevan en la formación universitaria la garantía del derecho a la educación superior para todos y todas. De este modo, las 4º Jornadas nos encontramos en una circunstancia única: la pandemia del COVID-19, en el contexto planetario de un modelo de exclusión, depredador y autoritario que ha generado un quiebre estructural en las inercias de las prácticas y procesos de formación en la universidad. La crisis que nos desgajó de las aulas y de los espacios de todas las prácticas, nos impuso la necesidad de reponer el Derecho a la Educación de manera muy laboriosa, reflexionada y ampliatoria. Es decir, nos demanda la responsabilidad de producir al no poder/deber reproducir, la responsabilidad de garantizar al no poder/deber eludir, la responsabilidad de construir al no poder/deber dejar suceder, meramente. Universidad, derechos, futuro, en debate, como fue y debe ser, como nunca debió/debe dejar de ser...

En este marco, el libro "Memorias de las 4º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo" reúne los más de 250 artículos que bajo la modalidad de relatos de experiencias y reseñas de investigación fueron presentados en el marco de esta cuarta 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, desarrolladas del 26 al 30 de septiembre de 2022.

Con la participación de alrededor de 1400 docentes e investigadores -entre asistentes y expositores- de la UNLP y otras Universidades Nacionales, las 4º 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 organizan este libro

- **Eje 1. Trayectorias**

Derecho a la Educación Superior, políticas institucionales y experiencias pedagógico-didácticas y/o curriculares orientadas al fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles en el ingreso y los primeros años, en la permanencia y el egreso. Experiencia estudiantil, transformaciones culturales y procesos de formación en el escenario contemporáneo. Nuevas subjetividades, alfabetizaciones y relaciones con el conocimiento.



- **Eje 2. Curriculum**

Reflexiones y desafíos contemporáneos para los proyectos curriculares de formación universitaria: formación profesional y transformaciones en el trabajo, las profesiones y el desarrollo científico-tecnológico; las prácticas pre profesionales en el currículum; la dimensión de las relaciones teoría/práctica; interdisciplina, transdisciplina y temas epocales emergentes.

- **Eje 3. Enseñanza/s**

Enfoques y estrategias innovadoras en la enseñanza universitaria en distintos campos de conocimiento. Desafíos para la enseñanza en el escenario contemporáneo. Enseñanza, transmisión y transformaciones en las relaciones con el conocimiento. Construcciones didácticas y estrategias de enseñanza alternativas.

- **Eje 4. Evaluación**

Perspectivas y prácticas de evaluación, autoevaluación y acreditación. Reconocimiento de nudos problemáticos, y reconfiguración de las estrategias y propuestas de evaluación. Reflexiones, desafíos y propuestas en el marco de la democratización de la educación superior.

- **Eje 5. Tecnicidades**

Tecnologías, comunicación y educación superior. Perspectivas y experiencias pedagógicas en propuestas de enseñanza mediadas por TIC. Producción y diseño de materiales y/o recursos educativos. Aspectos pedagógicos, tecnológicos y comunicacionales. Creación, implementación y evaluación.

- **Eje 6. Docencia/s**

Condiciones del trabajo docente, organización de la enseñanza y el trabajo académico: indagación, propuestas y experiencias de transformación. Carrera docente, profesión académica, identidad y reconfiguraciones de la docencia universitaria. Experiencias, desafíos pendientes y temas en debate.

- **Eje 7. Integralidad**

Universidad, territorio, organizaciones y sujetos. Participación e interactoralidad. Prácticas socio comunitarias, formación y diálogo de saberes. Nuevas formas de institucionalidad de la universidad en el territorio. Articulación e integración de las prácticas de docencia, investigación y extensión. Proyectos y experiencias en marcha.

- **Eje 8. Transversalidades**

Temas transversales y derechos en la Universidad: la perspectiva de género en las instituciones, la enseñanza y el currículum; el derecho a la educación en perspectiva ampliada: discapacidad, interculturalidad, formación de ciudadanía, DESCAs (Derechos Humanos, Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales).

Las actividades académicas se nutrieron de 2 Conferencias presenciales y 8 Paneles transmitidos en línea por el Canal de YouTube de las Jornadas, con exposiciones e intercambios de especialistas y expertos en torno de cada uno de los ejes temáticos.

La conferencia de apertura estuvo a cargo de la Dra. Adriana Puiggrós y el Dr. Carlos Giordano y del conversatorio de cierre participaron el Dr. Carlos Skliar y Dr. Daniel Brailovsky, presentados por la Dra. Myriam Southwell (UNLP).

Los paneles contaron con exposiciones e intercambios de especialistas y expertos/as en torno de cada uno de los ejes temáticos, entre los que se encuentran Héctor Luis Adriani (UNLP), Alejandra Ambrosino (UNL), Sonia Araujo (UNICEN), Sandra Carli (UBA), María Elena Chan (UDG-México), Lourdes Margarita Chehaibar Nader (UNAM-México), Mariela Cotignola (UNLP), Verónica Cruz (UNLP), Eva Da Porta (UNC), Damián Del Valle (UNA), Gloria Edeslstein (UNC), Cecilia Fourés (UNRN), María Eugenia Hermida (UNMDP), Silvina Justianovich (UNLP), Graciela Krichesky (UNGS), Glenda Morandi (UNLP), Silvia Morelli (UNR), Hebe Roig (UBA), Judith Sutz (Udelar), Sandra Torlucci (UNA), Soledad Vercellino (UNRN) y Verónica Soledad Walker (UNS).

En tanto, los paneles fueron presentados por los y las docentes investigadores/as de la UNLP: Eleonora Spinelli, Silvina Lyons, Marina Barcia, Andrea Iotti, César Barletta, Mónica Ros, Ingrid Karpenko y Guadalupe Godoy .

Por otro lado, la coordinación de las mesas de trabajo contó con la colaboración de Sofia Bugallo y Soledad Bonvini, Marcelo Arturi, Maximiliano Fava, Dario Estevez, Verónica Mancini, Mercedes Martin, Luciana Garatte y Mónica Paso, Susana de Moraes, Virginia Todone, Elisa Marchese, Carolina Duca, Soffía Picco, Sonia Borzi, Daniela Inveninato, Marilina Peralta, Leandro Romanut, Soledad Gomez, Daniela Sala, Paula Cardós, Gustavo Melfi, Ezequiel Mapelli, Noelia López y Milagros Rocha, también de la UNLP.



1

TRAYECTORIAS

Derecho a la Educación Superior, políticas institucionales y estrategias pedagógico-didácticas para el fortalecimiento e inclusión de las trayectorias estudiantiles en el ingreso y los primeros años, en permanencia y egreso. Experiencia estudiantil, transformaciones culturales y procesos de formación en el escenario contemporáneo. Nuevas subjetividades, alfabetizaciones y relaciones con el conocimiento.

Acciones para fomentar la permanencia, el avance y el egreso durante el período de aislamiento por COVID-19 - Facultad de Psicología - UNLP

**Romina Urios
María Emilia Herlax
Sol Coniglio
Martina Solimano
Paula Fallesen**

Integrantes del equipo del Área de Permanencia, Avance y Acompañamiento para el Egreso.
Facultad de Psicología, UNLP
programapermanencia@psico.unlp.edu.ar

RESUMEN

El Programa de Permanencia, Avance y Acompañamiento para el Egreso, que forma parte de la Unidad Pedagógica, se puso en funcionamiento en marzo de 2020, comenzando a contar con equipo de trabajo de 5 tutoras en el mes de Julio del mismo año, en febrero de 2021 se suman 3 tutoras más.

El fin de este informe es desarrollar el trabajo que se fue realizando durante los años 2020 y 2021, años en los que se trabajó exclusivamente bajo la modalidad virtual. Los objetivos principales del área consisten en el acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias académicas de los/as estudiantes a partir del tercer año de la carrera para fomentar el avance y el egreso.

Para cumplir con esos objetivos, se planificaron diferentes estrategias de trabajo, que serán detalladas en el cuerpo del trabajo.

PALABRAS CLAVE: Permanencia, Trayectorias, Egreso, Pandemia.

INTRODUCCIÓN

El Programa de Permanencia, Avance y Acompañamiento para el Egreso, que forma parte de la Secretaría Académica, se puso en funcionamiento en el mes de marzo de 2020, comenzando a contar con un equipo de trabajo de 5 tutoras (tres graduadas y dos estudiantes avanzadas de psicología) en el mes de Julio del mismo año, en febrero de



2021 se suman 3 tutoras más.

Los objetivos principales del área consisten en el acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias académicas de los/as estudiantes a partir del tercer año de la carrera (considerando a los dos primeros años de injerencia del Área de Ingreso), para fomentar el avance y el egreso.

Para cumplir con esos objetivos, se planificaron diferentes estrategias de trabajo, que se detallan a continuación.

1. Realización de talleres de lectura y escritura académicas

Con el advenimiento de la Pandemia COVID-19 y las medidas decretadas por el Estado nacional de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, irrumpieron otras urgencias que resultaron en la elaboración de estrategias específicas para el acompañamiento de los/las estudiantes, entre las que se encuentran:

- Elaboración, aplicación de encuestas para relevar la situación de los/as estudiantes en las cursadas virtuales, con su concomitante análisis cuanti-cualitativo.
- Relevamiento al interior de las cátedras sobre estudiantes que habiéndose inscripto para cursar luego no comenzaron, o abandonaron. Contacto con esas/os alumnas/os.
- Acompañamiento en forma de tutorías a estudiantes que por su situación requirieran un contacto más fluido con personal del área.
- Elaboración de una cartilla informativa con las distintas dependencias, áreas y funciones de la Facultad para direccionar las consultas a los sectores específicos.
- Relevamiento de estudiantes de la Licenciatura y el Profesorado en Psicología en situación de egreso (más del 80% de la carrera aprobada), para detección de situaciones en las que se pudiera intervenir para potenciar, mediante estrategias individuales o generales, el egreso efectivo.
- Espacio de oficina virtual.

Descripción de la experiencia

A continuación, se desarrollarán las diferentes estrategias de trabajo que fueron llevadas a cabo para cumplir con los objetivos de acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias académicas de los/as estudiantes a partir del 3er año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología.

1. **Realización de talleres de lectura y escritura académicas**

Una acción concreta de trabajo en conjunto entre el área y los/as estudiantes, fue la planificación e implementación de talleres en modalidad virtual para trabajar lectura y escritura académica. Si bien en el proyecto inicial del Programa se proponía la realización de este tipo de espacios, en el segundo semestre empieza a hacerse necesaria su implementación a partir de recibir demandas específicas por parte de estudiantes frente a

las dificultades que les confería la escritura en la virtualidad –mayor solicitud de informes y trabajos prácticos escritos semanales, finales que antes eran orales ahora empezaban a ser escritos, devoluciones de los/as docentes en relación a la redacción poco clara o incompleta, etc.-.

Para intentar dar respuesta a esta demanda, se planificó un primer taller de “Escritura académica” en el mes de octubre de 2020, recibiendo más de 70 inscriptos/as y asistiendo más de 25 estudiantes. Quienes participaron del espacio valoraron los aportes del intercambio generado y solicitaron continuar con los talleres, por lo que se planificó el segundo para el mes de noviembre. En esa instancia, también se trabajó sobre escritura académica, pero desde aportes realizados por los/as estudiantes, quienes enviaron producciones propias para trabajar como ejemplos, por lo que en el segundo encuentro –para el cual se recibieron más de 80 inscripciones y asistieron más de 35 estudiantes- se utilizaron esos textos para fomentar el intercambio crítico y construir herramientas para la redacción académica.

Finalizado el segundo taller, se realizó una encuesta entre los/as asistentes a los dos encuentros, en donde surgió como demanda, trabajar la lectura y comprensión de textos académicos, planificándose un taller para el mes de diciembre con esa temática. Se recibieron más de 50 inscripciones y asistieron alrededor de 20 estudiantes.

De esta manera, el área tomó contacto con más de 200 estudiantes y participaron de los talleres alrededor de 70 alumnos/as (algunos/as de ellos/as asistieron a todos los encuentros).

Durante el 2021, y a partir de la experiencia y aceptación de lo realizado en 2020, se desarrollaron 3 talleres de lectura y escritura académica, dos de ellos en el primer cuatrimestre, con una continuidad en los temas trabajados entre uno y otro; y uno en el segundo cuatrimestre. Si bien la participación de estudiantes en los mismos fue disímil (muchoa concurrencia en el primero, menor asistencia en los dos siguientes), en todos los casos los espacios fueron muy valorados y con solicitud por parte de los/as participantes de que haya reediciones.

A partir de la lectura y análisis de las encuestas sobre virtualidad que se aplicaron en 2020 (la inicial y la de seguimiento) y del contacto establecido con los/as estudiantes que habían abandonado cursadas, surgió como una problemática a abordar, la dificultad que muchos/as estudiantes encuentran a la hora de planificar y organizar sus trayectorias académicas. Una de las opciones más elegidas cuando se consultaba el motivo por el cual no continuaban con las cursadas en las que se habían inscripto inicialmente, es “por no contar con la correlativa”. Esto llevó a la planificación de un taller sobre *organización y planificación de carrera*, para abordar –sobre todo- el sistema de correlatividades y los artículos del REP en relación con modalidades de promoción –con y sin examen final- y aprobación de materias –regular y libre- en conjunto con el plan de estudios. De este modo, se hizo la propuesta a los/as estudiantes de que pudieran elaborar un plan acorde con



sus posibilidades, de acuerdo con esos lineamientos, para una mejor organización de la carrera, pensando en el avance. Se realizaron dos talleres, uno en cada cuatrimestre, con asistencia dispar, pero comprometida e interesada.

El total de inscriptos/as (contando todos los espacios mencionados) fue de más de 300 estudiantes, asistiendo efectivamente a los talleres, la mitad de ese número.

- **Elaboración, aplicación de encuestas para relevar la situación de los/as estudiantes en las cursadas virtuales, con su concomitante análisis cuanti-cualitativo**

La irrupción de la pandemia de COVID-19 y el inicio de la medida de aislamiento propuesta como estrategia sanitaria por el gobierno nacional, hizo que el inicio de las cursadas 2020 se retrasara y que luego comenzarán en forma virtual. Esto trajo como consecuencia algunas dificultades para los/as estudiantes y las cátedras a la hora de la adecuación de las cursadas, sobre todo al inicio de las mismas.

Es por esto que, desde el área, en el mes de mayo de ese año, se formuló y puso en difusión, una encuesta autoadministrable para relevar los inicios de las cursadas virtuales y así detectar las dificultades manifestadas por los/as estudiantes. La encuesta se difundió por medios informáticos y desde algunas cátedras durante una semana, alcanzando 1391 respuestas.

Con los datos recabados, se presentó un informe a las autoridades de la facultad para evaluar estrategias posibles, vinculadas sobre todo con la permanencia de los/as estudiantes en la virtualidad.

Finalizado el primer cuatrimestre, se realizó una segunda encuesta, con el objetivo de relevar la finalización del primer cuatrimestre en la virtualidad. La misma estuvo en circulación durante diez días, siendo respondida por 1203 estudiantes. La misma dio cuenta de la adaptación progresiva de los/as estudiantes a la modalidad.

- **Relevamiento al interior de las cátedras sobre estudiantes que habiéndose inscripto para cursar luego no comenzaron, o abandonaron. Contacto con esos/as alumnos/as**

Además de la encuesta inicial para evaluar las condiciones de las/os estudiantes en la virtualidad, desde el área se realizó contacto con cátedras de tercero a sexto año -tanto en 2020 como en 2021-, solicitando información respecto a cantidad de inscriptos/as iniciales y cuántos/as estudiantes no se habían conectado nunca y cuántos/as habían iniciado, pero luego habían abandonado, también saber si se contaba con un registro de información de los motivos de no inicio o de abandono.

A partir de los datos aportados por las cátedras, desde el área de Permanencia nos contactamos personalmente con todos/as los/as estudiantes que figuraban haber dejado o no iniciado cursada, para conocer los motivos.

En muchos casos los motivos de no inicio o abandono se vinculaban a inscripciones

condicionales que habían hecho que decidieran no iniciar o dejar por no contar con las correlativas (las decisiones fueron previas a que desde la facultad se decidiera la extensión del plazo de correlativas al mes de marzo de 2021). En otros casos, los motivos tenían que ver con la pandemia –ya sea por situaciones familiares/laborales o de conectividad-. En esos casos, se ofreció un acompañamiento desde el área para sostener las trayectorias y brindar asesoramiento sobre todo de cara al segundo cuatrimestre (se enlaza con el punto 4).

También se realizaron vinculaciones y nexos entre estudiantes y cátedras al inicio de la virtualidad, frente a dificultades en la comunicación. Y derivaciones con el área de educación a distancia en lo referente a dificultades con el uso de las plataformas virtuales.

- **Acompañamiento en forma de tutorías a estudiantes que por su situación requirieran un contacto más fluido con personal del área**

En los casos detectados de dificultades en la permanencia o avance en donde los/as estudiantes contactados manifestaron requerir asesoramiento, se ofreció espacio de tutorías, brindando información respecto a correlatividades, inscripciones, ofertas de talleres, vinculación con cátedras para horarios de consulta, etc. El objetivo de estos acompañamientos, además del fortalecimiento de las trayectorias, tiene que ver con sostener el vínculo entre estudiantes y la facultad en situaciones en donde lo que más aparecía era la desconexión –favorecida sobre todo por la virtualización y no presencialidad-.

Durante el 2021, se continuó con los acompañamientos ofrecidos a estudiantes en 2020, en muchos de los casos, siguió habiendo contacto entre tutor/a y estudiante, en otros no –en esos casos, por decisión del/la estudiante-. No obstante, desde el programa, se mantuvo contacto enviando información importante por mail –calendario académico, información sobre becas, avisos cuando se acercan las fechas de inscripción, oferta de talleres, horarios de consulta, etc.-.

En la actualidad, se sostienen acompañamientos a alrededor de 20 estudiantes, todos con contacto virtual, con diferentes modalidades de acuerdo con las necesidades y demandas de cada uno/a.

- **Elaboración de una cartilla informativa con las distintas dependencias, áreas y funciones de la Facultad para direccionar las consultas a los sectores específicos**

A partir del inicio de la virtualización de las cursadas y las dificultades que esto conllevó para los/as estudiantes, se hizo visible la dificultad de los/as mismos/as de realizar sus consultas en las áreas específicas para poder resolverlas, generando derivaciones de mails entre programas y dependencias de la facultad. Con el fin de agilizar la posibilidad de respuesta ante las demandas y consultas de los/as estudiantes y evitar la redirección de mails de un área a otra, se comenzó a trabajar en la elaboración de una cartilla informativa en donde se detallan las diferentes áreas, departamentos y dependencias de la facultad, son sus referentes institucionales, la información de contacto y las funciones



que cumple cada una.

La cartilla tiene dos formatos diferentes, una con la información sistematizada de cada área, y otra pensada directamente para los/as estudiantes, con preguntas frecuentes y qué área es la que puede responder a esa inquietud.

Se prevé acercar esta cartilla también a las cátedras, ya que en las encuestas administradas se pudo dar cuenta de que los/as estudiantes, frente a dificultades, a los/as primeros/as a los/as que consultan es a sus docentes, pudiendo estos últimos contar con la información de qué área específica se encarga de las consultas recibidas, permitiría una rápida derivación.

Asimismo, para contribuir en la comunicación con los/as estudiantes y favorecer la difusión de actividades, se armó un perfil en la red social Instagram @programapermanencia

6. Relevamiento de estudiantes de la Licenciatura y el Profesorado en Psicología en situación de egreso

Desde abril de 2021, se participó en reuniones con el equipo de Secretaría Académica de UNLP, en conjunto con el resto de las Facultades de la UNLP, a fin de pensar entre todos/as, estrategias para favorecer el egreso. Para tal fin, desde la Universidad se facilitaron diversos recursos, aplicaciones y listados para conocer el estado de situación de cada unidad académica y planificar posibles intervenciones para el avance y el egreso.

A fines de agosto de 2021, la Universidad acercó un listado con la totalidad de estudiantes de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología, con más del 80% de la carrera aprobada, considerados/as en situación de potencial egreso. De un listado de alrededor de 3600 estudiantes, de los/as cuales aproximadamente 2900 corresponden a la carrera del profesorado y los/as 700 restantes a la licenciatura. De esos/as 700, cerca de 400 corresponden al plan 2012 y el resto al plan 1984.

Desde el área de permanencia, se realizó un proceso de envío de mails a cada estudiante que figuraba en el listado, para detección de situaciones en las que se pudiera intervenir para potenciar, mediante estrategias individuales o generales, el egreso efectivo.

Se logró relevar la situación de más de 500 estudiantes de la Licenciatura. Este relevamiento, permitió implementar algunas estrategias de excepcionalidad para favorecer el egreso.

Como estrategias de conjunto, se pensó en la posibilidad de planificar desde el PRAE cursadas intensivas de verano de asignaturas cuatrimestrales de sexto año (Psicología Laboral, Psicología Forense y Orientación Vocacional) y cursadas de recuperación de las asignaturas anuales (Psicología Clínica de Adultos/as y Gerontes y Psicología Clínica de Niños/as y adolescentes) a inicios de 2022, teniendo en cuenta que se advirtió que algunos/as estudiantes habían cursado y aprobado las evaluaciones de todo un cuatrimestre, perdiendo la regularidad ya muy avanzado el año por falta de las correlativas.

Respecto del profesorado, se detectó estudiantes en situación de egreso inminente

-adeudando sólo la última materia-, que se encontraban en diferentes puntos del país. Se propuso la posibilidad de generar una cursada excepcional virtual para egreso de esa asignatura para el ciclo lectivo 2022.

7. Espacio de oficina virtual

En marzo de 2021, el área empieza a contar con licencia Zoom, lo cual permitió implementar un espacio de Oficina Virtual para recepcionar consultas e inquietudes de estudiantes por una vía alternativa al correo electrónico o las redes sociales, favoreciendo un encuentro más llano y directo, a la vez que más expeditivo.

La oficina virtual funcionó durante 2021 todos los martes desde las 9 hs., difundiéndose el link de zoom tanto por el Instagram del programa, como por las redes oficiales de AAEPSI. Actualmente se sigue sosteniendo ese espacio, aunque se haya vuelto a la presencialidad, para recepcionar las consultas de quienes se encuentran aún a distancia. Participan en ella la directora del área y al menos dos tutoras cada vez.

Si bien el espacio no es de consulta masiva, sí es utilizado frecuentemente por los/as estudiantes.

Conclusiones

En el mes de marzo del año 2020 comenzó a funcionar el Programa de Permanencia, Avance y Acompañamiento para el Egreso de la Facultad de Psicología de la UNLP. Desde ese momento, desde el área se vienen planificando diversas estrategias de trabajo para acompañar la trayectoria de las/os estudiantes, con el objetivo de fomentar el avance y el egreso de la carrera, y de esta forma promover la continuidad de los/as estudiantes en la educación superior en tanto derecho. El advenimiento de la pandemia por COVID-19 y las medidas de ASPO decretadas por el Estado, determinaron la elaboración de estrategias específicas, ante el surgimiento de determinadas urgencias. De ello resultó el trabajo tanto en acompañamientos de trayectorias singulares durante la pandemia, como en la planificación y desarrollo de estrategias grupales o de un conjunto de estudiantes con alguna problemática común.

Este trabajo fue fundamental para recabar información respecto a situaciones específicas y/ o colectivas, lo cual permitió tomar decisiones consecuentes y planificar estrategias de trabajo futuras, que continúan desarrollándose en la actualidad. Asimismo, la consolidación del equipo de trabajo, las capacitaciones realizadas y espacios de intercambio crítico-reflexivo en las reuniones de equipo, ha fomentado la planificación y emergencia de nuevas acciones y elaboración de propuestas.

Consideramos que la implementación de las estrategias antes mencionadas, posibilitó el acercamiento con los/as estudiantes en forma personalizada, permitiendo planificar estrategias tanto individuales -de acuerdo con las trayectorias singulares- como de conjunto,



lo cual generó un impacto en el avance y egreso de un gran número de estudiantes. Esto también se advierte en la visibilidad que tomó el área para los/as alumnos/as, quienes cada vez más se referencian con el espacio para realizar sus consultas y solicitudes específicas.

BIBLIOGRAFÍA

Finnegan, F. y Pagano A. (2007). El derecho a la educación en Argentina. Cap. 2 – Páginas 63/76. Colección libros FLAPE.

Serra, M. y Canciano, E (2006). Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. Ministerio de Educación. Disponible en: www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo1mail.pdf

Alternativos y orientadores.

Talleres extracurriculares como estrategias para promover la permanencia de estudiantes en Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP.

María Cecilia Landini
Celeste Valencia
Bárbara Bartl
Fernanda Day Pilaría

Cátedra Antropología General, FCNyM. División Arqueología MLP. cecilandini@gmail.com

Cátedra Antropología General, FCNyM. cvalencia820@gmail.com

Cátedra Antropología General, FCNyM. Laboratorio de Etnobotánica y Botánica Aplicada (FCNyM, UNLP). barbara.bartl72@gmail.com

Cátedra Antropología General, FCNyM. Laboratorio de Análisis Cerámico (FCNyM, UNLP) fernandaday@yahoo.com.ar

RESUMEN

Sistematizamos las experiencias de los Trayectos Curriculares Alternativos y de los Talleres de Orientación para preparar el examen final de la asignatura Antropología General que se dicta en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la UNLP. Este recorrido permite reflexionar sobre el impacto de estas estrategias en el rendimiento académico de las y los estudiantes y en la propia práctica docente. Consideramos que los espacios de reflexión constituyen un punto de partida para pensar nuevos modos de hacer y de encontrarnos con los y las estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Antropología, práctica docente reflexiva, rendimiento académico, trayectorias estudiantiles.

INTRODUCCIÓN

En un complejo escenario social y económico, la permanencia de los y las estudiantes en la Facultad se vincula con diferentes variables relacionadas a su historia personal, su formación preuniversitaria, el contexto socioeconómico, la motivación, hábitos y actitudes. Las mismas, impactan profundamente en la manera en que transitan la universidad y en el tiempo



que les demanda cumplir sus metas académicas como rendir parciales, aprobar materias y en última instancia graduarse. Cobra entonces un sentido fundamental la implementación de distintas estrategias que favorezcan el ingreso, la permanencia y egreso. Este contexto interpela nuestra tarea como docentes de una materia caracterizada por una matrícula heterogénea que incluye estudiantes de primer año y avanzados de distintas carreras de la Universidad Nacional de La Plata. Detectar y atender las particularidades de cada estudiante nos permite intervenir generando estrategias de acompañamiento y orientación a lo largo de sus trayectorias tanto en los primeros años como en los años superiores.

En este sentido, adquieren relevancia las políticas académicas concretas que impulsan estrategias de democratización en el acceso, la permanencia y el egreso implementadas por la Universidad Nacional de La Plata desde junio del 2018 (Tauber, 2019).

Consideramos que la reflexión sobre nuestra práctica docente es un elemento constitutivo de la misma, ya que permite situar, problematizar y mejorar las estrategias didáctico-pedagógicas que implementamos, además de brindarnos elementos para actuar de una manera más deliberada e intencional (Anijovich y Capelletti, 2018).

En esta presentación relatamos la experiencia de trabajo realizada entre los años 2019 y 2022 en los Trayectos Curriculares Alternativos (TCA) y en los Talleres de Orientación para preparar el examen final (TOF) de la materia Antropología General de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la UNLP. Esos espacios se enmarcan en el Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE) de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de la Plata. Los propósitos de esta línea de acción son principalmente fortalecer las trayectorias y promover la retención y la inclusión y, de esta manera, propiciar el avance académico de las y los estudiantes en las distintas etapas de las carreras (Tauber, 2019).

El objetivo de este artículo es sistematizar la experiencia de trabajo docente en los mencionados espacios extracurriculares alternativos, dar a conocer las estrategias implementadas y reflexionar sobre el impacto de estos trayectos en el rendimiento académico de las y los estudiantes y en la propia práctica docente.

El contexto

La materia Antropología General constituye el primer contacto de los y las estudiantes con las ciencias antropológicas. Es una aproximación general pero con un enfoque reflexivo de las grandes problemáticas de la disciplina.

Esta asignatura se caracteriza por la composición altamente heterogénea de la matrícula ya que es obligatoria y troncal¹ para estudiantes de primer año de la Licenciatura en Antropología; obligatoria en el primer año del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en el tercer año de las Licenciaturas en Biología orientación Zoología y Botánica. Además, puede ser elegida como materia

1.- Esto implica que deben rendir el examen final para cursar las materias de segundo año de la carrera.

optativa por estudiantes avanzados de otras carreras. La heterogeneidad de la matrícula se ve también reflejada por el proceso de inclusión, que comenzó a darse en los últimos quince años, de estudiantes perteneciente a diversos sectores sociales que anteriormente no tenían acceso real a la universidad². Por otro lado, encontramos una heterogeneidad generacional (visible tanto en los vínculos entre pares como entre estudiantes y docentes), que resulta en un colectivo donde conviven modos de subjetivación marcadamente diversos.

Antropología general, es una materia con régimen de cursada anual regular, integrada por tres bloques temáticos. La asistencia a las clases teóricas es optativa, para la aprobación de los Trabajos Prácticos se requiere tanto de la asistencia obligatoria a las clases como de la aprobación de tres evaluaciones parciales (una por cada bloque). La materia se aprueba con un examen final oral, para el cual es requisito necesario haber aprobado las evaluaciones parciales.

El contenido temático del primer bloque se encuadra en el concepto de Antropología, su objeto, sus campos de estudio y las metodologías de investigación. El segundo bloque recorre la Antropología como ciencia, la construcción de su objeto de estudio, del concepto de cultura con una perspectiva histórica y el abordaje antropológico de la diversidad de modo de vida. Mientras que el tercer bloque corresponde al proceso de Evolución humana, se analiza el concepto antropológico de hombre desde una perspectiva que lo considera como una unidad bio-socio-cultural, una visión integradora que introduce la discusión sobre la posición del hombre en la naturaleza y las características particulares de su evolución.

Cabe mencionar que el abordaje de los temas requiere de la implementación de estrategias didácticas diversas; en el primer y segundo bloque se trabaja fundamentalmente con lectura y análisis de textos; mientras que el tercer bloque involucra el reconocimiento de materiales como reproducciones de fósiles y material arqueológico, manejo y comprensión de mapas, árboles filogenéticos, escala temporal de los períodos geológicos, entre otros.

De este modo, la asignatura Antropología General aporta una mirada holística sobre los campos de acción y perspectivas particulares de la disciplina.

Los Trayectos Curriculares Alternativos

Los Trayectos Curriculares Alternativos (TCA) se implementan en nuestra materia para que los y las estudiantes que no lograron aprobar alguna evaluación durante la cursada regular, accedan nuevamente a las explicaciones y fortalezcan los contenidos desarrollados en el bloque temático correspondiente. En estos espacios se trabaja de manera individualizada ya que son pocos estudiantes los que lo requieren, esto favorece una relación docente-estudiante personalizada. Así, aunque se revisan todos los temas, el foco se pone en aquellos contenidos que presentaron dificultades de comprensión durante la cursada y a demanda de los y las participantes, quienes al finalizar el trayecto deben rendir la evaluación correspondiente para aprobar los trabajos prácticos de la materia.

2.- En relación con este proceso ver Carli, 2012



La primera edición del TCA se realizó en febrero de 2019 y estuvo destinada a estudiantes que, habiendo aprobado el 1er y el 2do parcial y asistido a al menos al 50% de las clases del 3er bloque temático, desaprobaron o no se presentaron a ninguna instancia del 3er parcial. A partir de esta experiencia y observando que el 2do bloque también presentaba cierta dificultad para los y las estudiantes, se comenzó a implementar luego para los contenidos referidos a la segunda parte de la materia.

En todos los casos los trayectos estuvieron conformados por encuentros presenciales en las ediciones 2019 y 2020 y virtuales sincrónicos en los años 2021 y 2022. Se diagramaron trabajos domiciliarios con consignas cuya resolución implicó la comprensión de textos, integración de contenidos y prácticas de escritura. Los encuentros fueron intensivos desarrollándose durante tres semanas con una carga horaria total de 27 horas. Para aprobar el trayecto los y las estudiantes debían cumplir con el 100% de la asistencia a los encuentros, resolver los trabajos domiciliarios y aprobar la evaluación final del bloque.

Los Talleres de orientación para preparar el examen final

Los Talleres de orientación para preparar el examen final de Antropología General se implementan desde 2019. El objetivo de esta actividad es orientar y acompañar a los y las estudiantes en la preparación del examen final de la materia. La convocatoria a los encuentros se difunde a través del Aula Virtual de la materia y de las redes sociales institucionales. Cabe destacar que siendo la materia troncal de la Licenciatura en Antropología, para gran parte de quienes participan es el primer examen final que preparan y rinden. Los contenidos y las estrategias de los encuentros se adecúan a las dudas o dificultades que los y las participantes comparten en el espacio de taller. Asimismo, se orienta a las y los estudiantes respecto de las técnicas de estudio y la modalidad del examen, se trabaja con el Programa siguiendo los ejes temáticos para organizar la información y se desarrollan y explican los contenidos de todas las unidades temáticas. Los encuentros fueron presenciales hasta marzo del año 2020 y virtuales a partir de las disposiciones de aislamiento preventivo debido a la pandemia, esta situación presentó nuevos desafíos a estudiantes y docentes que se tuvieron en cuenta para adecuar las actividades (por ejemplo aumentar su frecuencia, incorporar aclaraciones referidas a la especificidad de los exámenes virtuales, entre otras). Se realizan seis encuentros en las semanas previas a cada mesa de examen final.

La experiencia

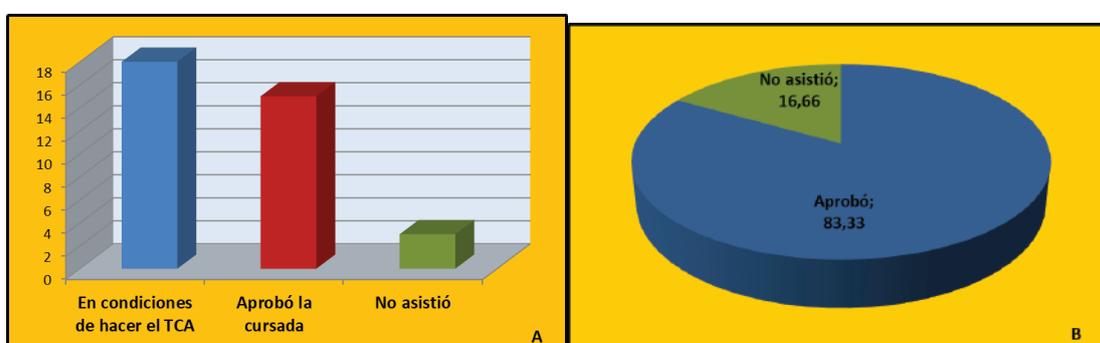
Trabajamos con las narrativas de las experiencias docentes y estudiantiles que transitaban los espacios de TCA y los TOF de la materia Antropología General de la FCNyM entre los años 2019 y 2022. Durante la implementación de las actividades, realizamos un registro sistemático de las estrategias pedagógicas y didácticas puestas en práctica, así como la asistencia, la participación de estudiantes y el resultado de las evaluaciones. Para ello recuperamos opiniones, mediante una breve encuesta que los y las estudiantes

participantes responden de manera optativa.

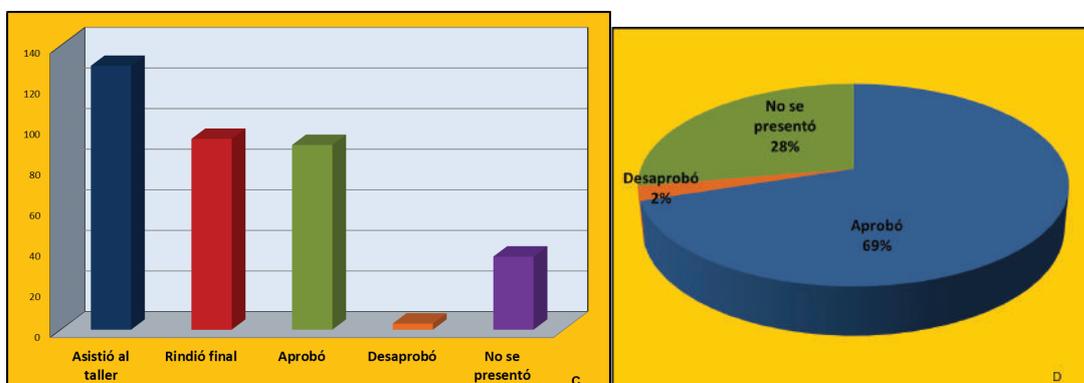
La sistematización de la experiencia, mediante el registro meticuroso de las opiniones de estudiantes y las “anotaciones de campo” de las docentes, resulta ser un insumo que nos permite realizar una interpretación crítica que expresa los sentidos, factores y modos de hacer del proceso vivenciado, a través de su ordenamiento y reconstrucción (Jara Holliday, 2018). En ellas se relacionan los diferentes actores que intervienen, docentes y estudiantes, y todas las aristas socioculturales que cada quien posee y pone en juego en este espacio de formación, creación e intercambio de saberes.

Analizando los números

En el caso de los TCA observamos que el 83,5% de estudiantes en condiciones de realizar el trayecto asistió y lo aprobó. Mientras que el 12,5% decidió no realizarlo y volver a cursar la materia al año siguiente (Figuras A y B).



Respecto a los TOF registramos que del total de estudiantes que asistieron a los talleres, el 69% aprobó el examen final de la materia, mientras que el 2% desaprobó, y el 28% no se presentó aún a la evaluación (Figuras c y D). La decisión de posponer el examen, se vincula en la mayoría de los casos de estudiantes de Biología y del Profesorado con la necesidad de rendir otras materias por las correlatividades consignadas en los planes de estudio. En el caso de estudiantes de Antropología, el hecho de no rendir el examen vincula con la decisión de abandonar la carrera.



A partir de estos resultados podemos considerar que ambas experiencias fueron positivas y satisfactorias respecto al rendimiento académico. Además fueron consideradas como un espacio valorado por los y las estudiantes.

Las voces de los y las estudiantes

Recuperamos las valoraciones de los y las estudiantes que participaron en las experiencias. En este sentido, manifestaron que estos encuentros les sirvieron para entender e integrar los temas desarrollados, a la vez que les permitió hacer consultas sobre aquellos que no se pudieron desarrollar con el tiempo adecuado en relación a su complejidad en el transcurso de la cursada. Así, Nicolás señala: *“en cuestiones de resolución de dudas sobre el final me las pudieron resolver todas, me mostraron que las respuestas no siempre tenían un mismo puerto y que en algunas cuestiones estaban dispuestas a discutir acerca de otras opiniones sobre la temática y eso nunca me había pasado en ninguna otra cátedra”*. Mientras que Bárbara, en relación con los años de validez de la cursada, destaca: *“a mí me sirvieron muchísimo los talleres, porque pude terminar de cerrar los conceptos que no estaba integrando bien a la hora de estudiar sola, especialmente después de haberla cursado hace varios años y tener que retomar el estudio con nuevos temas actualizados”*.

Resaltan que los espacios, sobre todo en pandemia, favorecieron el encuentro y el intercambio entre estudiantes. Julieta dice: *“conocí compañeras con las que me ayudó muchísimo debatir los temas que se me dificultaban y ayudarlas a ellas incluso con otros temas”* y Bárbara: *“me sirvieron también para intercambiar interpretaciones y reflexiones entre los compañeros, así como también a escuchar las inquietudes de otros, que por ahí no se me habría ocurrido consultar”*.

También manifestaron que haber participado de los encuentros les brindó más seguridad para enfrentar la instancia de examen. Al respecto Mónica comparte: *“Creo que lo primero que destacaría es el aspecto emocional, es decir, lo que está por fuera del contenido académico: conocer a otras profesoras que podían estar en el examen y apreciar el entusiasmo que transmitían para que nuestra experiencia en el examen fuese accesible, alejar los fantasmas que rondan las evaluaciones. Creo que esto es lo que más me gustó, sí, despojar a la instancia de evaluación de su carácter dramático”*. En el mismo sentido, Nicolás aporta *“fueron de ayuda para bajar los niveles de ansiedad del final”*.

Destacan que el espacio funcionó como una instancia de aprendizaje, además mencionan que la frecuencia y la continuidad de los encuentros resultó en procesos de integración y reflexividad, así Kevin menciona *“...está bueno que sea un ciclo y no una sola clase, porque muchas veces suelen quedar dudas con un sólo encuentro, o se ve todo muy rápido sin explayarse mucho en cada pregunta”*. Asimismo, los y las estudiantes que rinden la materia próximos a graduarse, señalan que pueden capitalizar el espacio para reflexionar sobre aspectos relacionados a su inserción en la práctica profesional y científica: *“terminamos charlando sobre la forma de hacer ciencia en general y cuestiones más amplias de nuestra formación que está bueno tenerlas en cuenta a la hora de realizar,*

por ejemplo, investigación” (Kevin).

Además, estudiantes que participaron de esta experiencia recomiendan a sus pares a través de las redes sociales, como Marina *“quienes puedan sumarse les recomiendo que lo hagan y aprovechen el tiempo y espacio que brindan las profes. A mí me sirvió mucho mientras preparaba el final”*.

A partir de estas expresiones se puede visualizar la recepción positiva y la apropiación de la propuesta por parte de quienes participan.

Reflexiones de la experiencia

Recorrer las experiencias alternativas y orientadoras nos permite reflexionar sobre la propia práctica e intervenir sobre nuestro quehacer docente implementando nuevas estrategias extracurriculares que tiendan a favorecer la permanencia de estudiantes en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo.

La incorporación de la modalidad virtual en el contexto de la pandemia habilitó un espacio con características particulares en cuanto a su dinámica y accesibilidad, posibilitando la participación de estudiantes que en otras circunstancias no hubiesen podido acceder a los encuentros. Por ejemplo, de aquellos/as que no residen en la ciudad de La Plata, que trabajan, que son responsables de tareas de cuidado, que presentan condiciones de salud limitantes, entre otras. Un caso destacable es el de un estudiante que estando un viaje de campaña participó de los talleres y rindió la materia desde la Antártida. Esto exhibe que la continuidad de esta modalidad es fundamental, sin por ello desestimar la importancia de las instancias presenciales. De este modo, hemos definido para ciertas fechas desplegar en simultáneo encuentros virtuales y presenciales, con amplia participación en ambos casos.

Contar con estas estrategias en funcionamiento permitió a las y los docentes de la cátedra tener flexibilidad a la hora de identificar dificultades y un marco desde el cual llevar adelante acciones innovadoras y exploratorias. Un caso que podemos dar como ejemplo son los talleres para la preparación de parciales en el primer año presencial post pandemia, dadas las dificultades generalizadas que se presentaron.

Estos espacios son entendidos también en su carácter exploratorio, en tanto que el trato más personalizado y con una estructura de funcionamiento flexible nos permite conocer con mayor profundidad ciertas circunstancias particulares, así como formas de subjetivación diversas de los y las estudiantes. En este sentido, consideramos que ciertos desafíos por venir en el ámbito universitario se vinculan con la comprensión de las particularidades que caracterizan a estas nuevas generaciones, en el marco de estos espacios alternativos pero también más allá, en los ámbitos académicos en general. Se trata de jóvenes cuyos entornos de socialidad suponen tecnologías transversales y formas de acceso a los saberes también transversales y efímeras, sistemas familiares que se alejan de los modelos jerárquicos tradicionales siendo más autonomizantes y flexibles, y modos de construcción del yo donde el mundo de lo sensible es central, en relación con



una mayor fluidez de género. Esto, por supuesto, no define de modo homogéneo a esta generación, no obstante se presenta como una estructura de sensibilidad frecuente en jóvenes que ingresaron en los últimos años a la universidad.³

En relación a los desafíos que enfrentamos, consideramos que comprender la práctica docente de modo reflexivo es fundamental. Esto le da visibilidad a la falta de herramientas y espacios que orienten y den cauce a las reflexiones en torno a nuestro quehacer. Es decir, queremos resaltar la necesidad de implementar espacios institucionales transversales, que permitan discutir estas problemáticas y profundizar nuestra formación pedagógica de modo pragmático, atendiendo los desafíos que se nos presentan cotidianamente.

Entendemos que este recorrido, que ha implicado un ejercicio de sistematización y problematización de las experiencias alternativas, es un punto de partida para pensar nuevos modos de hacer y de encontrarnos con los y las estudiantes. La reconfiguración constante de ese colectivo que conformamos en “el aula” modifica inevitablemente nuestra tarea. Estas redefiniciones no operan sólo en cuanto a los contenidos curriculares, sino que impulsan la búsqueda de nuevos modos de acompañar procesos, brindar alternativas y estrategias orientadoras.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 28: 74-92.

Baez, J.M. y González del Cerro, C. (2015). “En una relación con...”. Los y las jóvenes y los nuevos escenarios escolares. *Socio Debate* 1(2) 1: 168-200.

Carli, S. (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires, Siglo XXI. 288 p.

Jelin, E. (2017). Familia. Un modelo para desarmar. En Faur, E (Ed) *Mujeres y varones en la Argentina de hoy. Géneros en movimiento*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, pp. 51-73.

Tauber, F. (2019). El rendimiento académico como indicador de excelencia. Disponible en <https://fernandotauber.com/2019/09/30/el-rendimiento-academico-como-indicador-de-excelencia/>

Welschinger, N. (2020). Qué hacen los jóvenes con la digitalización : La conexión como plataforma de la tecno-sociabilidad juvenil. En: M. Scarnatto y F. De Marziani (comps.) *Investigar en cuerpo, arte y comunicación: Perspectivas e intersecciones de la producción de conocimiento*. La Plata, Teseo. pp. 197-207. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4696/pm.4696.pdf>

3.- Para ampliar sobre estas dimensiones ver por ejemplo: Baez y González del Cerro, 2015; Jelin, 2017; Welschinger, 2020

Desafíos más allá y más acá de la pandemia... Derecho a la Educación Superior y fortalecimiento de las trayectorias educativas. La práctica docente junto a estudiantes de primer año de la carrera de Trabajo Social, FCH, Unicen

Marisa E. Tomellini
Cynthia V. Terenzio
María I. Escurra

FCH, UNICEN
mtomell@fch.unicen.edu.ar
cterenzio@fch.unicen.edu.ar
mescurra@fch.unicen.edu.ar

RESUMEN

Es nuestro objetivo compartir algunas reflexiones en torno a una experiencia de trabajo docente con estudiantes “ingresantes” a la Licenciatura en Trabajo Social (FCH-UNICEN) en el escenario social actual. Desde hace varios años venimos trabajando con estudiantes en el ingreso y los primeros años de formación, y siempre en este proceso hemos intentando problematizar y analizar nuestra propia experiencia profesional y práctica docente en vinculación con las transformaciones societales que se producen, en pos del fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles en el marco de la Universidad Pública y con el fin de garantizar el Derecho a la Educación Superior.

Consideramos que es posible realizar acciones concretas en la Universidad, con fundamentos y sentidos políticos en la dirección de garantizar efectivamente derechos.

Sabemos que los desafíos que tenemos como docentes de los primeros años de formación son múltiples y diversos. Consideramos necesario partir de nuestras experiencias, de los aprendizajes que vamos construyendo, y de lo que los y las estudiantes rescatan y expresan como valioso para poder continuar orientando nuestras prácticas docentes; para generar en cada encuentro, en cada aula, desde cada materia, condiciones y acciones para que nuestros/as estudiantes se sientan parte, puedan permanecer y graduarse si así lo desean.

PALABRAS CLAVE: práctica docente; primer año; derecho a la educación superior.



INTRODUCCIÓN

Presentamos esta ponencia como docentes universitarias invitadas a participar de estas 4º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública, y convocadas por la temática central “Producir Universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo”. En este sentido es nuestro objetivo compartir una serie de reflexiones en torno a una experiencia concreta de trabajo docente con estudiantes “ingresantes” a la Licenciatura en Trabajo Social (FCH-UNICEN) en el escenario social actual.

Desde hace varios años venimos participando en diferentes propuestas de la facultad y materias de la carrera, sobre todo trabajando con estudiantes en el ingreso y los primeros años de formación, y siempre en este proceso hemos intentando problematizar y analizar nuestra propia experiencia profesional y práctica docente en vinculación con las transformaciones sociales que se producen, en pos del fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles en el marco de la universidad pública y con el fin de garantizar el derecho a la educación superior.

En este sentido, y a modo de introducción, nos parece oportuno recuperar algunas ideas que ya hemos planteado en otras ponencias, artículos y encuentros, y que consideramos resaltar porque son el marco de los argumentos a desarrollar en esta oportunidad:

- La universidad como institución, no está ajena al movimiento histórico y dinámico de la sociedad en la cual está inserta, por lo que el proceso de formación debe entenderse como una cuestión compleja, donde múltiples dimensiones se relacionan en permanente tensión: saber/hacer, reflexión /acción, sujeto/objeto, razón/emoción, enseñar/ aprender, ser/ deber ser, tensiones que acompañará todo el proceso de enseñanza aprendizaje (Fernandez Soto, et.al., 2008:3)
- Ser docentes en el momento de ingreso a la universidad y en el primer año de la formación, supone una complejidad que nos desafía, nos requiere un trabajo que implica un compromiso pedagógico, ético y político. La experiencia del ingreso a la vida universitaria y que una persona se sienta incluida en la universidad no es algo natural, sino un proceso que significa promover acciones en distintas direcciones. En este transitar, las/os estudiantes enfrentan múltiples “procesos de ruptura” en sus prácticas cognitivas, tanto en lo que hace a sus concepciones e imaginarios de la carrera, a sus experiencias pedagógicas previas como a su identidad en tanto estudiantes, ahora insertos en la universidad. (Terenzio, Tomellini y Fernández Soto, 2016:2)
- A partir de nuestra experiencia concreta de trabajo con ingresantes a la Licenciatura en Trabajo Social en el marco de la política de ingreso que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional del Centro de la

Provincia de Buenos Aires, con sede en Tandil, nos planteamos: ¿Qué estudiantes esperamos en la Universidad hoy y qué esperan ellos/ellas? ¿Cómo los/las recibimos? ¿Qué herramientas les brindamos para que puedan sentirse parte? ¿Cómo las/os habilitamos para que sean titulares de derechos? Reconociendo a los/las estudiantes como sujetos de derecho, el proceso de ingreso a la vida universitaria se plantea como una relación tensionada que se va construyendo entre los sujetos que ingresan y el entramado que los/las recibe (Tomellini et al., 2020: 465-466).

- Consideramos que la tarea fundamental de la universidad pública es garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación superior. Para nosotras, docentes del primer tramo de la formación académica, 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 (Terenzio y Tomellini, 2020: 427).
- El proyecto de formación no se define aislado, sino ligado al desarrollo y fortalecimiento de un proyecto profesional crítico y en relación a un proyecto de sociedad basado en valores democráticos, de respeto, de igualdad y justicia social. Al respecto, ¿Para qué estudiar una carrera? ¿En qué, para qué y desde qué lugar formamos a nuestros/as estudiantes de Trabajo Social? ¿Cómo pensamos este horizonte ético político con relación a sus propias trayectorias formativas? ¿Qué acciones y prácticas de reconocimiento y respeto de derechos llevamos adelante como docentes y actores involucrados en el ingreso a la universidad? (Terenzio y Tomellini, 2021: 43).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Como adelantáramos en la introducción, trabajamos 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 formación¹, todas pertenecientes al Plan de Estudios de la Licenciatura

1.- Desde hace varios años trabajando en el curso de ingreso a la carrera en el marco del Programa de Ingreso, Permanencia y Graduación, y también en el dictado de varias materias: Trabajo Social I (1° año), Sociología de la Población I (2° año), Sociología de la Población II y Estado y Políticas Sociales (3° año); y Taller de Tesis avanzado (5° año), todas pertenecientes al Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social. Además y en vinculación con la docencia, desarrollando tareas de investigación y extensión desde el PROIEPS, FCH-UNICEN



en Trabajo Social, FCH-UNICEN². Sin poder escindirnos ni pensar nuestro trabajo de manera fragmentada, específicamente retomamos acá nuestra experiencia de trabajo con estudiantes de primer año en una de las materias consideradas troncales en la formación que es Trabajo Social I³.

Y en este sentido también nos parece oportuno presentar en esta primera parte una caracterización del grupo de estudiantes que están actualmente cursando la materia⁴. En el año 2022 quienes ingresaron a cursar la Licenciatura en Trabajo Social, son un total de 65 personas⁵. Del total de estudiantes ingresantes, 18 son de Tandil (ciudad sede la FCH) la mayoría (25) proviene de ciudades de la misma provincia de Buenos Aires⁶, y en un porcentaje mucho menor son de otras provincias⁷. Mayoritariamente son jóvenes de entre 17 y 19 años (37 estudiantes), después le siguen en cantidades quienes tienen entre 20 y 25 años (10 estudiantes), y una sola persona está dentro del rango de edades considerada adulta (42 años). Con respecto al género, la mayoría declara autopercebirse como mujer/femenino, 7 como hombre/masculino, y 1 como no binarie. Referido a la situación laboral, un 50% declara no trabajar, pero un 58,4% está conformado por quienes trabajan, trabajan

2.- 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).

3.- La asignatura Trabajo Social 1 es de carácter anual, ubicada en primer año de la carrera de Trabajo Social de la FCH-UNICEN, con una carga horaria de 4 hs. semanales de carácter teórico-prácticas.

4.- Los datos son construidos con la información recabada en una encuesta realizada al inicio del Curso de ingreso, Módulo específico de Trabajo Social, y la respondieron 48 estudiantes del total que realizaron el curso.

5.- Habitualmente la carrera de Trabajo Social es una de las que más matrícula tiene en la Facultad, con buena cantidad de estudiantes oriundos de otras ciudades. Este año, la inscripción a la FCH y el ingreso real posterior a las carreras estuvieron atravesados por un contexto de interrogantes/incertidumbres que influyeron sobre la posibilidad de planificar “una vuelta a la presencialidad” después de dos años cursadas virtuales. Por un lado, no tener certezas respecto de la cursada de un ingreso totalmente presencial, sumado a dificultades para garantizar el acceso a la vivienda en la ciudad Tandil, debido a transformaciones en el mercado inmobiliario, que se agudizaron en el contexto de pandemia y se manifestaron en una contracción en la oferta de viviendas para alquiler permanente, volcándose a alquileres temporarios o cambiando los requisitos de contrato de alquiler, influyendo en las posibilidades y decisiones de la población estudiantil que elige estudiar en nuestra universidad y vivir en nuestra ciudad.

6.- Olavarría, Azul, Ayacucho, Rauch, B. Juarez, Cacharí, Tapalqué, Bahía Blanca, Tres Arroyos, las Flores, Lamadrid-

7.- Tierra del Fuego (1 estudiante de Río Grande), Santa Cruz (2 estudiantes de Pico Truncado), Río Negro (1 estudiante de General Conesa), Córdoba (1 de Córdoba Capital)

esporádicamente, están buscando trabajo, y quienes están trabajando y buscan más trabajo. La mayoría (42) manifiesta no tener problema, afección, tratamiento de salud (físico, psicológico, emocional) o discapacidad que le parezca relevante manifestar, aunque entre quienes reconocen algún problema sobresalen cuestiones vinculadas a la salud mental (ansiedad, ataques de pánico, “psicológicos”).

La mayoría cursó y culminó sus estudios secundarios en escuelas de gestión pública (estatal o subvencionada), y transitó los últimos años de educación secundaria en contexto de pandemia por lo cual manifiesta el uso de medios virtuales para la formación⁸.

Con respecto al alojamiento en la ciudad, la mayoría declara tener donde residir, y en general el lugar es alquilado con contrato de locación; del total, solo 3 estudiantes manifiestan dificultad para encontrar alquiler. En general comparten con otra/s personas los lugares donde habitan (pensión, residencia, viviendas particulares), y consideran que esos espacios reúnen las condiciones apropiadas de habitabilidad. Quienes manifiestan tener inconvenientes (6 estudiantes) refieren a que las dificultades están vinculadas con la falta de espacio y de intimidad, y la localización.

Como se desprende de esta caracterización, las particularidades de los/as ingresantes de nuestra carrera son que en su mayoría son adolescentes/jóvenes que han culminado recientemente su educación secundaria, y que viven en la ciudad de Tandil o se han mudado desde ciudades de la región para cursar la carrera. Siendo para la mayoría su primera experiencia universitaria.

En esta encuesta inicial, entre otras cuestiones, también incluimos consultas referidas a expectativas y preocupaciones acerca de este momento, del ingreso a la universidad, y la elección de cursar la carrera. Ante la consulta ¿Qué esperas de transitar la Universidad pública? ¿Y de la carrera de Trabajo Social? podemos resaltar algunas respuestas que nos parecen muy significativas del momento actual:

“De transitar la universidad pública espero poder aprender y compartir mi conocimiento, que sea una educación desde y para los pueblos. Creo que la educación tiene que ser una herramienta emancipatoria, y no sólo para quienes podemos acceder a ella, sino también para la sociedad en general, sobre todo en la universidad pública. De la carrera en específica, espero poder aprender cómo abordar y acompañar situaciones comunitarias en las que se vulneren derechos básicos para lograr tener vidas dignas”.

“De la universidad nada, creo que la universidad pública es lo mejor que puede haber! De la carrera que me abra la mente con cosas nuevas y que me cambie para mejor!”

“Espero que sean años de muchas nuevas experiencias, y lograr un crecimiento no solo en conocimientos si no también personal”

“Que me ayude a superar los miedos y a comprender muchas cosas necesarias”

8.- Del total que respondieron la encuesta, 28 cuentan con dispositivos electrónicos como computadora y teléfono celular, 17 solo con celular, 3 solo con pc., en este sentido, los aparatos son propios, sin compartir su uso con otras personas. Referido al acceso a conectividad, solo una persona declara no tener acceso ni a datos móviles ni a wifi.



“formarme profesional y personalmente, transformarme con la universidad, hacerla un espacio justo para todos y todas”

En cuanto a las preocupaciones y temores, podemos diferenciar aquellas que refieren a la situación particular de estudio como: el no entender los temas, no saber estudiar, no aprobar los exámenes, no poder compatibilizar estudio con trabajo:

“Me preocupa no poder trabajar por la carga horaria que demanda el estudio en sí”.

Otras, refieren al contexto social destacándose la violencia, sobre todo de género, lo relativo al (no) trabajo, como desocupación, precarización, las desigualdades, resaltando la pobreza, la falta de vivienda, el (no) acceso a la salud; y también a las discusiones de la época actual, como por ejemplo:

“El cissexismo y la violencia que trae consigo. El ecocidio. La deuda y pobreza estructural”

“Acceso a la vivienda. Rol de disidencias dentro del colectivo profesional y académico. Acceso a derechos básicos no garantizados”

“El avance del discurso de odio (como el que dan las TERFS y los libertarios), el feminismo y los derechos de la juventud”.

Nos planteamos conocerles, partiendo de preguntar acerca de lo que como jóvenes estudiantes consideran como conflictos, malestares, preguntas, incomodidades, debates de su época, pues estamos convencidas de que, como propone Freire (2008), “no es posible estudiar por estudiar, sin compromiso, ¿En favor de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién?”

Todas estas cuestiones marcan un perfil de estudiante, que no es para nada homogéneo ni lineal. Pero nos anima a escuchar sus inquietudes y a pensar estrategias de trabajo conjunto. Entonces, escuchar y poner en valor sus historias e interrogantes resulta un insumo importante para situar la intencionalidad de la materia. Insumo que no se agota en él mismo, sino que implica el desafío de ponerlo en relación con ejercicios que problematicen y desnaturalicen aspectos de esos relatos, experiencias y reflexiones, dando lugar a una práctica reflexiva. *“Inscribimos la asignatura Trabajo Social I en el marco de la tradición profesional de ruptura con el conservadurismo. Es en esta perspectiva de totalidad e historicidad que pretendemos analizar y comprender la génesis profesional en relación a la complejidad estatal en el desarrollo de la sociedad capitalista, más particularmente el significado social que adquiere la profesión, en relación a la configuración histórica de la política social”* (Fernández Soto, 2022)⁹. Desarmar y armar textos, hacer preguntas, desmontar supuestos sobre la vida cotidiana resulta un desafío que nos puede llevar a comprender la intencionalidad de los textos que leemos en la materia.

De modo de ensayar parte de lo que proponemos en nuestras propias prácticas pedagógicas, junto con las explicaciones de los textos, las guías de lectura y los trabajos prácticos, surgen como estrategias el debate, el diálogo, la búsqueda de ejemplos, las indagaciones en temáticas de interés. La tarea docente nos demanda generar en cada

9.- Extraído de la fundamentación del Programa Trabajo Social I, cursada 2022.

encuentro condiciones de posibilidad para que surja ese diálogo entre realidades, contextos y subjetividades, donde podamos ir generando interlocuciones e ir enlazando discusiones con el campo del trabajo social. Generándose intercambios, no exentos de conflictos, pero que nos llevan a quitar el manto de externalidad a la propuesta de trabajo social que proyectamos.

Cuando pensamos en los conflictos que surgen también los pensamos situados. Se trata de vivencias de los/as estudiantes, en sus barrios, con sus amigos/as, sus familiares. Ser cuidadosos también es un desafío. Cuidar la afectividad que encierran esos relatos y también cuidar la capacidad de los/as estudiantes de ponerlos a disposición para discutirlos y desarmarlos. Tarea no sencilla pero a emprender.

Aquí nuevamente nos parece importante posicionarnos en los planteos de la pedagogía crítica de autores como Giroux: *“(...) sugiere considerar, seriamente, esos mapas de significado, cargas afectivas, y deseos subyacentes que permitan a los estudiantes relacionar sus propias vidas y experiencias diarias con lo que aprenden. (...) debe hacer que el conocimiento sea significativo para convertirlo en crítico y transformador. Relacionar lo que se enseña con una variedad de experiencias e identificaciones que los estudiantes traen a la clase.* (2013, p.22)

En otras oportunidades cuando estas referencias no surgen resulta importante poner a disposición recursos visuales, notas periodísticas, publicaciones en redes sociales sobre temas que entren en relación con las temáticas abordadas. Asumir el desafío de acercarnos a lenguajes de redes sociales sin perder densidad teórica y analítica. Estos recursos nos permiten situar problemáticas, construir juntos/as interrogantes, debatir, discutir e ir realizando sucesivas aproximaciones al significado social de la profesión Trabajo Social.

Este devenir de estrategias es necesario de ser acompañado de la lectura de los textos académicos que en el programa vamos proponiendo. En este sentido hemos ofrecido diferentes guías de lectura, trabajos prácticos con interrogantes, trabajo con exposiciones por parte del docente, lecturas compartidas en clase, explicaciones, apoyo del aula virtual donde compartimos los textos y todos estos recursos de manera organizada. Surgiendo en los/as estudiantes algunas dificultades en torno a la organización para la lectura, el trabajo en grupos, la comprensión de textos académicos y la escritura académica. Dificultades que hemos visto acrecentarse en tiempos de pandemia.

La heterogeneidad de trayectorias se observa en el aula. Detenerse y darnos tiempo en este sentido resulta importante, más cuando estamos atravesados/as por una pandemia que afectó significativamente las subjetividades tanto de estudiantes como de docentes, las maneras de estudiar y las trayectorias educativas.

La pandemia significó interrupción, obstáculo, dificultad, limitación, paralización, complicación, perturbación, de un modo de hacer en educación, que produjo una alteración significativa a lo que habitualmente se desarrollaba. De repente no nos volvimos a encontrar en el aula, no hubo más trabajo en grupo, ni estudiar en la biblioteca; ni actividades en



el barrio, quedaron suspendidas todas las “ceremonias” de la vida universitaria. Tuvimos que aprender a gestionar recursos para movernos en la virtualidad, aprender lenguajes tecnológicos nuevos, y vimos con más claridad que nunca las desigualdades que por supuesto *“también golpean a estudiantes de la educación superior”*. Durante la pandemia tuvimos que estar muy pendientes de que nuestros/as estudiantes permanezcan y no perderlos/las en el camino. Flexibilizamos criterios y condiciones como la asistencia, ajuste de contenidos y aun así, muchos/as no podían sostener. Problemas de conectividad, falta de recursos tecnológicos, el confinamiento, las dificultades económicas se volvieron demandas frecuentes que nos atravesaron en los objetivos y discusiones académicas. Y quizás no es que no estuvieran antes pero se hicieron más urgentes. Mensajes grupales, personales, un *“¿cómo están? Esperamos se encuentren bien; Aquí estamos; no duden en consultarnos ante cualquier problema; en lo que podamos colaborar; sabemos que son tiempos difíciles; hasta que nos volvamos a encontrar; cuidarnos entre todos y todas”*. Para nosotras como equipo de cátedra, la continuidad pedagógica tuvo como premisa mantener y fortalecer la comunicación: ante el distanciamiento obligatorio, intentar estar cercar y acercarnos con la palabra.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, sin embargo, percibimos que sólo el trabajo del equipo de una cátedra no es suficiente. Sino que es importante apoyarnos con el equipo de ingreso¹⁰, donde el protagonismo de los/as ayudantes alumno/as es muy significativo, construyendo lazos y desmarcando distancias generacionales. A esta labor imprescindible sumamos la del equipo de permanencia de la facultad¹¹, con quienes nos proponemos mantener un diálogo activo en torno a los problemas que surgen, las dificultades con las cuales nos encontramos y las posibles estrategias de abordaje. Estrategias que posibiliten un transitar universitario con oportunidades y donde efectivamente se garantice el derecho a estudiar.

Por tal validamos la propuesta política de la facultad que se materializa en un equipo que aborda cuestiones ligadas a la permanencia y el transitar universitario, con el cual es necesario seguir trabajando.

10.-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). El Curso de Ingreso, a partir del año 2010, se incluye en el Programa de Ingreso, Permanencia y Graduación, 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), Módulo General (Introducción a las Ciencias Sociales), y Módulo Específico (por carrera, introductorio a cada disciplina)

11.- El programa de Ingreso, Permanencia y Graduación se desarrolla desde la Subsecretaría de Asuntos Estudiantiles, de la Secretaría Académica de la FCH, el propósito esencial es “atender a una política de inclusión abarcando los principales momentos por los que atraviesa el(la) estudiante universitario: su inserción en la facultad, su permanencia con avances en la carrera y la culminación exitosa de sus estudios universitarios” (FCH, Unicen: 2019).

Una cuestión central es el diálogo y la continuidad del trabajo entre quienes conforman el equipo del curso de ingreso y la cátedra de Trabajo Social 1. Continuidad pedagógica, de vínculos docente-estudiantes, en los temas trabajados y también un trabajo articulado que fortalece a ambos espacios.

En este sentido revalorizamos la posibilidad de poder construir encuentros desde el equipo de ingreso a lo largo del primer año, donde se abordan cuestiones en relación a los parciales y su complejidad; el uso de los programas como herramienta de estudios, los exámenes finales como experiencias de aprendizaje, etc. Estas instancias, que toman la forma de talleres permiten potenciar diálogos, abordar dificultades y proponer espacios de escucha ante cuestiones que se relacionan con el transitar universitario al comienzo de la carrera.



Taller sobre exámenes finales – Equipo de Ingreso y estudiantes de primer año de la Lic. en Trabajo Social – Julio 2022

Otra cuestión a profundizar es el diálogo entre materias de primer año, desafío que entre algunas cátedras es tomado y realizado artesanalmente pero que quizá pueda fortalecerse al mismo tiempo que potenciar un proyecto de formación crítico y respetuoso de los derechos humanos. Generando espacios de intercambio a partir de la construcción de ejes/ problemáticas disparadoras comunes.

Fundamentalmente consideramos importante promover, potenciar y fortalecer experiencias que tomen en cuenta las motivaciones, vivencias y valoraciones de los y las estudiantes. Situando también estás en un tiempo y un momento histórico determinado, signado por el transitar una pandemia que impacta en la vida cotidiana y en las trayectorias educativas de les estudiantes. En nuestra experiencia como docentes tenemos registros de, por ejemplo, actitudes de resistencia a formar nuevos vínculos o trabajar en grupos, dificultad para expresar las propias ideas, angustia frente a la exposición en público,



dificultades para la lectura grupal, temas de salud y salud mental que preocupan y apenas son abordados, modificación de hábitos de cursada, entre otras. Pensando que omitir estas cuestiones nos alejarían profundamente de poder co construir un pensamiento crítico.

En suma, las tareas que desarrollamos y los desafíos que se nos presentan como docentes de los primeros años de formación, son múltiples y diversos, y van más allá también de lo que podamos aportar desde nuestro espacio laboral en particular, pero el partir de nuestras experiencias, de los aprendizajes que vamos construyendo, y de lo que los y las estudiantes rescatan y expresan como valioso, lo consideramos necesario para poder continuar orientando nuestras prácticas docentes, para generar en cada encuentro, en cada aula, desde cada materia, condiciones y acciones para que nuestros/as estudiantes se sientan parte, y puedan permanecer.

Tenemos que “sostener-las/los” con propuestas que incentiven la participación, estimulen al debate y la reflexión, el trabajo grupal y cooperativo. Favorecer la construcción de referencias, vínculos, redes que les permitan sentirse acompañados/as por su transitar en la vida universitaria y considerar en nuestras prácticas pedagógicas que las situaciones de aprendizaje son diversas, que existen diferentes escenarios y realidades cotidianas de los y las estudiantes que pueden condicionar, alterar, interferir en el proceso de formación y que también requieren ser atendidas (problemas de conectividad, dificultades para familiarizarse con las aulas virtuales, responsabilidades de los y las estudiantes en la vida cotidiana que afectan las cursadas, superposición con situaciones de trabajo, sentimientos de soledad o aislamiento, entre otras).

Debemos fortalecer el enfoque de derechos humanos a lo largo de toda la formación universitaria, la perspectiva de género como un principio transversal en los planes de estudio y en los programas de cátedra, trabajar para desterrar prácticas de discriminación, y de violencias, para la construcción de más y mejor accesibilidad, avanzar en dispositivos y espacios de cuidado para facilitar las trayectorias educativas de estudiantes que maternan y paternan, profundizar los alcances y el acceso del programa de ingreso y permanencia, en el sentido de contar con mayores recursos para dar respuesta a las necesidades de un estudiantado diverso y heterogéneo.

CONCLUSIONES

Como docentes trabajando para el fortalecimiento y garantía de derechos humanos, y en el marco de poder consolidar una real y efectiva democratización de la educación superior universitaria, los desafíos que se nos presentan van en la línea de consolidar las acciones que ya se vienen realizando, de seguir repensando y problematizando lo vigente, de buscar y encontrar puntos de articulación y de diálogo con otras/os, de generar una agenda de trabajo que convoque y movilice a las y los múltiples actores involucrados en la vida universitaria, para el mejoramiento de las estrategias actuales y el diseño de nuevas .

Como plantea Giroux (2016): *“Los educadores necesitan una pedagogía de ruptura. Es decir, una pedagogía cosmopolita, imaginativa, afirmativa de lo público que reclame una interacción crítica y comprometida con el mundo en que vivimos, mediada por la responsabilidad para desafiar estructuras de dominación y para aliviar el sufrimiento humano. Esta es una pedagogía que se orienta a las necesidades de múltiples públicos. Como práctica política y ética, una pedagogía pública de vigilia rechaza modos de educación alejados de las preocupaciones políticas o sociales, divorciadas de la historia así como de cuestiones de perjuicio e injusticia”* (p. 19-20).

En este sentido, debemos seguir trabajando para romper con el individualismo, el aislamiento y la idea de que la Universidad es para los más capaces, debe ser nuestro horizonte la democratización de la Universidad en sentido amplio, abarcando formación, construcción de conocimiento, relaciones, vínculos, prácticas hacia afuera y hacia adentro. Y esto implica que los fundamentos de la perspectiva de derechos humanos estén presente no sólo en las prácticas pedagógicas sino también en la producción de conocimientos, en el trabajo con el resto de la comunidad en los territorios, y fundamentalmente en la construcción de políticas institucionales. En esta tarea se considera muy importante el papel que deben desempeñar, y el compromiso que deben asumir también quienes tienen a cargo la toma de decisiones, y delimitan los pasos a seguir, porque sin estas directrices el trabajo concreto en las aulas queda incompleto.

Consideramos que es posible realizar acciones concretas en la universidad, con fundamentos y sentidos políticos en la dirección de garantizar efectivamente derechos, pero para que se materialicen es de fundamental importancia los diálogos y prácticas que se puedan construir con quienes tienen a cargo la gestión institucional, para que lo que efectivamente se haga no solo dependa de las decisiones y mandatos de quienes tienen la dirección, ni solo quede sujeto a la voluntad y discrecionalidad de quienes desarrollamos concretamente las prácticas en las aulas. Así mismo, las acciones a delinear en este sentido, tampoco deben quedar “encapsuladas” en cada institución universitaria, es importante generar puentes y construir redes con otras/os participantes del sistema universitario argentino.

En la actualidad y pensando a futuro, el desafío ético-político de todo el sistema universitario argentino es poder consolidar una universidad pública, crítica y comprometida con la transformación social.

BIBLIOGRAFÍA

Facultad de Ciencias Humanas (2019): Programa de Ingreso, Permanencia y Graduación. Recuperado de <https://www.fch.unicen.edu.ar/programas-institucionales/>

Fernandez Soto, S (2022): Programa Trabajo Social 1, Lic. en Trabajo Social, FCH, Unicen.



Fernandez Soto, S; Terenzio, C; Tomellini, M; Coll, J. C; Civalleri, M. E y Jaramillo, M. (2008): La inserción a la Universidad: la problemática del ingreso como parte de una política académica integral. Propuesta y experiencia en el Ingreso a la Carrera de Trabajo Social. Primeras Jornadas El ingreso a la universidad en estado de debate. Unicen, Tandil, 20, 21 y 22 de octubre de 2008.

Freire, P (2008): Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.

Giroux H.A. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 15 - 26.

Giroux, H.A (2013): La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Revista Praxis Educativa* (Arg), vol. XVII, núm. 1 y 2, enero-diciembre, pp. 13-26. Universidad Nacional de La Pampa.

Terenzio, C. y Tomellini, M. (2020). El ingreso a la universidad: espacio de co-construcción y desafío de acompañamiento integral. En: Giordano C. y Morandi, G.: 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. Universidad Nacional de La Plata, La Plata

Terenzio, C. y Tomellini, M. (2021): Desde el ingreso a la Universidad: ¿se inscribe con derechos? Tensiones y desafíos para seguir interpelando los procesos de formación. *Revista Plaza Pública*, Año 14 - Nº 26, Dic. 2021. Lic. en Trabajo Social, FCH, UNICEN, Tandil.

Terenzio, C; Tomellini, M y Fernandez Soto, S. (2016): Ingresar a la Universidad. Más allá que un curso de ingreso. Estrategias y tensiones en el proceso de formación profesional. Encuentro Académico Regional Pampeano F A U A T S. Mar del Plata, 3 y 4 de noviembre de 2016.

Tomellini, M; Terenzio, C; Espinosa, D; Bailes, F; Cruz Tolosa, D: y Dominguez, T. (2020): El ingreso a la universidad en tiempos actuales. De la inscripción al reconocimiento: desafíos para la construcción de trayectorias colectivas. En: Boada M.L; Boga, D y Crosetto, R: *Actas del Encuentro Nacional de FAUATS: radicalización del neoliberalismo: nuevas interpelaciones al Trabajo Social*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

El acompañamiento al ingreso y la permanencia a través de el programa tutorías de pares- UNLPAM

Sofia Rasilla Tomaselli

Universidad Nacional de La Pampa, Secretaría Académica de Rectorado

sofitomaselli4@gmail.com

RESUMEN

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. El estudio que se presenta refiere al desarrollo 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.

PALABRAS CLAVE: ingreso-permanencia-programas, institucionales, políticas educativas, derecho a la educación superior.

DESARROLLO DEL TRABAJO

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 cuestiones de las que los sujetos no son portadores al momento del ingreso universitario, y que el sistema académico requiere como tal, sino como parte de una nueva mirada acerca de las políticas educativas del nivel.

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.

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.

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).

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 (Puiggrós, 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 comunicación 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.

CONCLUSIONES

Desde este lugar, como investigación incipiente se rescatan, los cambios en cuanto a la formulación de una normativa, y luego el proceso de implementación. 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.

Para algunas autoras/res las acciones orientadas a la atención de ciertas necesidades del estudiante si bien son instancias necesarias, no resultan suficientes. Estas debieran complementarse con una comprensión más profunda acerca de cómo opera el habitus organizacional en la construcción social del fracaso en la universidad, de modo de incluir dispositivos que involucren la enseñanza y se extiendan al conjunto de los estudiantes, superando los mecanismos más extendidos de focalización o de actuación al margen de

los dispositivos pedagógicos para el estudiantado en su conjunto. Los desafíos que impone un sistema educativo fuertemente fragmentado introduce a las tradicionales variables de capital cultural de procedencia, aquellas, producto de las experiencias escolares desiguales, especialmente en el tratamiento diferencial de los contenidos en distintas instituciones y en la profundización de la desigualdad de aprendizajes efectivos (Camou.C, 2009; y Gluz. N, 2011).

Por otro lado, las lógicas universitarias y tradicionalistas no estarían favoreciendo o acompañando este proceso de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. Por ende, la idealización democrática y proceso de apertura y masificación de la universidad no podrían estar dando frutos, ya que, al continuar con estas mismas lógicas hace que se frene o no permita avanzar. Por lo tanto, en el ciclo de masificación, la deserción universitaria entraña una desigualdad social intensa y creciente. Esto puede verse reflejado en cómo los estudiantes de primera generación sufren desventajas fuertes y variadas: una preparación académica más baja, mayores dudas sobre sí mismos y un menor conocimiento de la vida universitaria. En definitiva, podría hablarse de una inclusión excluyente, socialmente condicionada (Gentili. P, 2017)

En este sentido, el conocimiento sobre los perfiles y trayectorias de los ingresantes contribuye a saber quiénes son los nuevos y cómo hacerles lugar. El conocimiento de las trayectorias educativas de los/as ingresantes posibilita saber si han incursionado previamente en el nivel terciario y, en tal caso, qué otras carreras habrían elegido, o si provienen del secundario, y bajo qué orientación han sido formados. Esta posibilidad permite rescatar las diversas relaciones que los ingresantes entablaron con el conocimiento a lo largo de su paso por las diferentes instituciones, y se puedan pensar propuestas pedagógicas que ayuden a tejer redes entre los saberes de todos los ingresantes. Si en el nivel superior se ocupará de la inclusión y validación de los diferentes conocimientos construidos por los estudiantes a lo largo de sus trayectos formativos se podría evitar legitimar la jerarquización de saberes, bajo el supuesto de la homogeneización del conocimiento (Ezcurra, 2016).

En síntesis, la formación entendida como trayectoria concentra su mirada en el sujeto de la misma y compromete a las instituciones formadoras donde se lleva a cabo. Así, reconociendo a los 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 (Ezcurra, 2016).

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.

Bracchi, C. (2007). Los “recién llegados” y el intento para convertirse en “herederos”: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Tandil, 30, 31 de agosto y 1º de septiembre de 2007. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

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.

Ezcurra, Ana María, Igualdad en educación superior. Un desafío mundial, UNGS-IEC/ CONADU, Los Polvorines, 2011, Capítulos 1 (pp. 11-31) y 6 (pp. 87-91).

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. Editorial de Brasília.

Puiggrós, A. (2019) Luchas por una democracia educativa: 1995-2018. Galerna

Expectativas didácticas de estudiantes ingresantes a la carrera de Abogacía: prácticas docentes y tradición universitaria

Marina Isabel Acosta
Matías Morón
Santiago Joel Staffieri

Docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP
acostamarinaisabel@gmail.com
matiasmorondiduch@gmail.com
sj.staffieri@gmail.com

RESUMEN

En esta ponencia, compartiremos perspectivas de estudiantes ingresantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata acerca de cómo empiezan a configurar sus trayectorias académicas, cuáles son sus prioridades y expectativas en torno a las modalidades de enseñanza del Derecho que promoverían aprendizajes significativos. En el marco de una cultura universitaria propia de dicha Facultad que en la actualidad pone en discusión los formatos tradicionales de enseñanza del Derecho, los datos presentados constituyen elementos importantes para reflexionar sobre las prácticas docentes e intervenir, a través de políticas educativas.

PALABRAS CLAVE: docentes, estudiantes, expectativas, aprendizaje, enseñanza del derecho

INTRODUCCIÓN

Concebimos a los aprendizajes en contexto universitario como saberes complejos: prácticas que no se limitan a la incorporación/construcción de contenidos teóricos, sino que remiten a un conjunto de esquemas y representaciones que posibilitan sortear los requerimientos académicos (avanzar en la carrera), incorporarse a dicha cultura y 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).

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.

Como explica Litwin (1997, p. 97), las configuraciones didácticas -entendidas como las formas particulares que los docentes utilizan para favorecer los procesos de producción de conocimiento- implican una “construcción elaborada en la que se puede reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar” y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, entre otras.

Desde esta perspectiva, conocer las expectativas de los estudiantes cobra particular relevancia no sólo para adentrarse en el estudio de la construcción del oficio de estudiante y los procesos de aprendizaje en el ámbito universitario, sino también para repensar las prácticas docentes y contemplar la mirada de los estudiantes a los efectos de la planificación y diseño de las clases, en un momento en el que nos reencontramos docentes y alumnos en el aula tradicional.

DESARROLLO

El retorno a las actividades presenciales luego de la pandemia provocada por el virus COVID-19 constituyó un desafío en múltiples áreas de la vida social. Una verdadera revolución -si definimos este concepto como un gran cambio en un periodo corto de tiempo-.

La actividad académica en el ámbito universitario no fue la excepción, por lo que el reencuentro entre estudiantes y docentes en un espacio físico tradicional como el aula implicó nuevas experiencias en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La virtualidad obligada llevó a poner en práctica nuevas estrategias por parte de los docentes a fin de garantizar la continuidad de la educación universitaria. En un comienzo, poco habituados a la utilización exclusiva de las vías tecnológicas, implicó un cambio abrupto. Pero, como en todo, con el tiempo la adaptación fue in crescendo. Será motivo de otro trabajo el balance de las consecuencias positivas y negativas de este cambio, así como el análisis de cuáles de las herramientas incorporadas han sido fructíferas y deben seguir siendo empleadas.

Ahora bien, nos interesa analizar en este trabajo -entre otras cuestiones- de qué manera se modificaron las perspectivas de los estudiantes respecto de algunas cuestiones puntuales relacionadas al proceso de aprendizaje y el intercambio con los docentes.

Para ello, contamos con dos muestreos efectuados por el grupo de la Comisión de la

que formamos parte denominada “Aproximaciones a los procesos de aprendizaje en la enseñanza del Derecho” en el marco del Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP tomados a partir de las encuestas a estudiantes que comenzaron el camino en la educación universitaria: Uno antes de la pandemia y otro después.

Los resultados cuantitativos obtenidos a partir de estas muestras arrojaron resultados muy interesantes que nos permiten reflexionar y extraer hipótesis a partir, también, de lo que observamos en las aulas como docentes.

En este sentido, por un lado, consultamos al alumnado acerca de sus expectativas sobre las clases y las modalidades en que preferían que éstas fueran impartidas.

Así, antes de la pandemia y la virtualidad el 37 % del alumnado había respondido que preferían “*Clases expositivas/explicativas*”; seguido por un 36,4 % que preferían “*Clases dialogadas*”. Es decir, los datos reflejan una paridad entre estas dos modalidades pedagógicas y de interacción [Muestras tomadas en el año 2019].

Ahora bien, resulta interesante cotejar estos datos con los que arrojaron las muestras obtenidas con posterioridad a la pandemia, con la vuelta a la presencialidad.

Así, el 59,7% de los estudiantes manifestaron que su expectativa es que los docentes brinden clases “*Clases expositivas/explicativas*”; mientras que el 34,7% optó por “*Clases dialogadas*”.

Es decir que se observa un amplio margen de más del veinte por ciento de incremento del porcentaje de alumnos y alumnas que desean recibir clases expositivas explicativas, preponderando esta modalidad ampliamente sobre el resto; cuando antes de la pandemia se encontraba en paridad con las clases dialogadas.

Este dato objetivo que pudimos obtener nos resultó llamativo, en gran parte porque en las últimas dos décadas venía cambiando el paradigma pedagógico y se alzó un fuerte cuestionamiento hacia las clases “magistrales” expositivo/explicativas en las que el profesor resulta el actor principal, mientras que el alumno permanece en un rol muy pasivo de mero oyente o apuntador. Por el contrario, como sabemos, empezaron a predominar otro tipo de dinámicas pedagógicas, con una mayor participación del alumnado, quien -al fin y al cabo- es el actor fundamental y el principal protagonista del proceso pedagógico.

Sin embargo, pandemia de por medio, parece haber existido una recesión en este punto -evidenciado en las estadísticas-.

¿Cómo se explica esto?

Por un lado, creemos que más allá del distanciamiento físico (o a partir de éste), la virtualidad plena provocó un distanciamiento entre educador y educando. Se produjo un proceso de cierta despersonalización, en el que tanto el alumno como el profesor son algo impalpable, escondidos bajo cámaras apagadas, videos grabados o trabajos prácticos virtuales con fechas de entregas semanales.

Esto puede haber provocado cierto desamparo en el alumnado, quienes más allá de



tener todo el material disponible en los campus o clases grabadas en las que se abarque la totalidad de los contenidos, necesitaban la presencia y la referencia de alguien “en vivo”. A quien poder consultar, ver y escuchar. Alguien que “*me explique*”.

La necesidad de la presencia del docente y también del alumno en la clase -que estando allí, no puede estar en tantos lugares a la vez como escuchando una clase desde el teléfono con la cámara apagada- pueden explicar esta necesidad de la modificación en cuanto a ese punto.

Asimismo, la pandemia generó una crisis mundial de las que se derivaron claras muestras de liderazgo por parte de quienes debían tomar el timón ante la tormenta. Ello provocó una pérdida de referentes, a la que las nuevas generaciones necesitan aferrarse más que nadie -por una cuestión lógica de desarrollo-. En este sentido, no genera la misma referencia un profesor o profesora a quien vemos en directo, que el mismo a través de un monitor. Si bien desde el campo de la sociología y la psicología se puede explicar esta hipótesis de una manera más vasta y exhaustiva, puede ser una opción válida que explique este cambio.

Por último, la modificación en la carga laboral que aumentó durante la pandemia hizo que los profesores y profesoras puedan dedicar menos tiempo a la actividad docente. Así pues, sobre todo teniendo en consideración que en nuestro país son pocos los y las docentes que se sustentan económicamente sólo a partir de la enseñanza del Derecho. Ello puede haber implicado que muchos hayamos podido depositar menos energía en la actividad pedagógica o que el exceso de cansancio haya provocado menores rendimientos.

Por otro lado, analizamos otra variable objeto de las encuestas realizadas al alumnado pre y post pandemia que es la prioridad en la trayectoria académica.

Allí, los alumnos y alumnas debían seleccionar entre sí preferían *Recibirse en poco tiempo* o *Profundizar el conocimiento sin que resulte relevante el tiempo que demande la finalización de la carrera*.

Previo a la pandemia los resultados dieron que el 20% para la primera opción, mientras que un 76% escogió que prefería *Profundizar el conocimiento sin que resulte relevante el tiempo que demande la finalización de la carrera*.

Ahora bien, luego de la pandemia el margen entre estas dos variables se acortó. Mientras que ahora el 28% del alumnado encuestado prefería recibirse en poco tiempo, el 66,4% escogió profundizar el conocimiento sin perjuicio del tiempo que les lleve.

En el contexto actual este resultado no nos pareció tan llamativo. Si bien las variables no se modificaron demasiado si se aprecia una mayor tendencia hacia lo inmediato y la urgencia sin perjuicio del proceso. Creemos que esto guarda coincidencia con el paradigma actual vertiginoso en el que estamos sumergidos, sin perjuicio de que no hay que perder de vista que, a pesar de ello, la mayoría siguió optando por la profundización de los conocimientos.

En rigor de verdad, en el contexto actual, hubiésemos imaginado una mayor variación con una inclinación más grande hacia la inmediatez por graduarse.

CONCLUSIONES

El ingreso a la Universidad constituye para los estudiantes el desafío de insertarse en un espacio de enseñanza y aprendizaje de una nueva disciplina, en un contexto donde se involucran diversos actores, entre ellos, docentes y estudiantes con quienes compartirán la construcción de nuevos conocimientos.

Como lo señala Duedra (2021, p. 258-260), “el ingreso a la universidad presupone un cambio cultural al cual el o la estudiante va amoldándose gradualmente”, destacando que la construcción del oficio de estudiante supone “la afiliación a una nueva institución que implica, por un lado, un proceso individual y particular de cada estudiante hacia la adquisición de ciertas reglas propias del sistema universitario y por el otro la obtención de cierta autonomía en dicho ámbito que se pretende como una adquisición gradual”.

Por otra parte, no podemos dejar de contemplar que en los espacios de debate en torno a la enseñanza del Derecho se advierte -en mayor medida- una mirada crítica a los formatos de “clases magistrales” o puramente expositivas, en tanto se asimilan a estrategias antiguas y poco horizontales. Como sostienen Lorenzo y Orlor (2021, p. 254-257), “se puede afirmar la existencia de un llamado a avanzar en formatos más abiertos, plurales y democráticos, que permitan dar cuenta de las necesidades y disposiciones de las jóvenes generaciones que ingresan a nuestra Facultad”.

En este marco, los datos obtenidos que fueran presentados en este trabajo dan cuenta de esas primeras perspectivas que los estudiantes ingresantes a la carrera de Abogacía contemplan en relación a los procesos de aprendizaje, destacando principalmente su expectativa por formar parte de clases en las que los docentes brinden clases expositivas/explicativas.

Los resultados, si bien limitados al muestreo realizado, nos invitan a pensar en el formato de las clases y en la posibilidad de interpretar estas expectativas de los estudiantes en el marco del retorno a la presencialidad luego de la virtualidad obligada, lo cual será profundizado en oportunidad de continuar con el trabajo de la Comisión que integramos desde el Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

BIBLIOGRAFÍA

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. Manantial.

Barcia, M., De Morais, S., López, A. (2017). Prácticas de la enseñanza. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP), La Plata.



Duedra, J. (2021). Dificultades en la conformación del oficio de estudiante universitario en contexto de pandemia. En ORLER, J. (et al.) *Enseñar Derecho en Tiempos de Pandemia*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente, 2021. Disponible en: <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/ensdelderecho/sitio-oficial/>

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

Ibarra, M. I., Szychowski, A. (2018). *Prácticas de aprendizaje y cultura universitaria*. En RAMIREZ, 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.*

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Paidós.

Lorenzo, V., Orlor, J. (2021). Dificultades en la conformación del oficio de estudiante universitario en contexto de pandemia. En ORLER, J. (et al.) *Enseñar Derecho en Tiempos de Pandemia*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente, 2021. Disponible en: <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/ensdelderecho/sitio-oficial/>

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

La comprensión de texto secuenciada en alfabetización académica, para producir universidad sobre el acompañamiento de trayectorias en el por venir.

Enrique O. Dominguez

Cens 452 | Avellaneda
quiquedominguez67@gmail.com

RESUMEN

Se abordará en este trabajo a la educación desde su condición de posibilidad por la transmisión intercultural e intergeneracional, utilizando como basamento “la confianza”(Dubet, 2006) que se otorga desde el rol docente, y que permite generar así prácticas educativas de inclusión por la diversidad, otra modalidad posible de producir Universidad como herramienta de lazo social y proyecciones de un por venir posible.

Las prácticas pedagógicas son tomadas de esta forma, como condición del lazo social en consistencia interna de relaciones interpersonales y la pertinencia interna a la vez, del sistema cognitivo representado por la selección de contenidos para la materia Filosofía.

Una diversificación de la propuesta educativa y simbólica a la vez, profundizando la relación escuela comunidad por el desarrollo de estrategias y reconfiguraciones en las versiones identitarias socialmente entramadas de los estudiantes, posibilita así la resignificación de profesiones una vez soñadas .

Parte de un proceso social de apropiación cultural en el interjuego, facilitado por la comprensión de texto y alfabetización académica secuenciadas de los quehaceres intersubjetivos, en desarrollos subjetivos, mediados por el lenguaje, junto a las apropiaciones de competencias culturalmente válidas, durante la inclusión que se oficia en el mientras tanto de la cursada.

PALABRAS CLAVE: comprensión, alfabetización, co-construcción, confianza, porvenir.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se articulan sentidos e intercambios mediante el lenguaje que otorga lugares en la construcción del entramado cultural complejo en incorporación hacia el tejido social, utilizando discursos literarios, representados en los recortes periodísticos para la tarea áulica, atravesados por los contenidos disciplinares de Falacia, Dialéctica, Genealogía



Histórica, Arqueología de Saber, Discurso/Poder y Deconstrucción.

Se utiliza como estrategia vectora la comprensión de texto y la alfabetización académica, las que facilitan el desarrollo de capacidades de simbolización de ideas y articulación de las mismas a la trama subjetiva que re-historiza sus trayectorias de vida.

Esta práctica educativa debe ser concebida desde una transmisión contextualista-situacional, dentro del dictado de la materia Filosofía, que se encuentra en el último cuatrimestre de la formación de los estudiantes, del Plan Fines 2 y próximos a egresar, finalizando un ciclo de formación e instrucción obligatoria, postergado a la fecha, por razones que siempre implican una connotación sociocultural/económica, que signan la estigmatización social y cierta exclusión de determinados circuitos de promoción social de carácter ascendente como la educación superior o terciaria.

Los recortes periodísticos antes mencionados son los distintos insumos áulicos para la confección de los distintos trabajos prácticos, secuenciados en concordancia a la resignificación histórica de sus trayectorias escolares/de vida, mediante los contenidos disciplinares de la materia de Filosofía del mencionado plan de estudios.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La tarea áulica sobre la comprensión de texto se inicia desde la explicación de cómo tomar apuntes, sobre la exposición dialogada en la charla teórica brindada por el docente. Se transmite a la vez como el aprender a tomar apuntes es una herramienta fundamental para el que continúe estudiando, por la modalidad docente en los ciclos superiores y terciarios en general.

Así como también este aprendizaje de la “comprensión de texto auditiva”, es una herramienta fundamental en la vida de relación en general, para aquellos que no deseen continuar estudiando. Ya que facilita la participación social en charlas, relaciones laborales y comerciales en general; porque de esta forma aprendo a “escuchar las ideas fundamentales de aquello que mi interlocutor quiere transmitirme”.

Las consignas para completar cada trabajo práctico se centran en la comprensión de texto, “Explique con sus palabras que dice el texto periodístico...” y para la alfabetización académica “... mezcle a la vez, articule los 3 ejes dados...” elegidos para cada contenido. Los 3 ejes para el primer contenido sobre Falacia serán: “Explicar cual es la Falacia”, “Los argumentos que la sostienen” y “La intencionalidad de la misma”. Para el contenido de Dialéctica: “Capacidad creadora del hombre”, “Reconocimiento de esa capacidad transformadora” y “El tiempo como presente continuo de transformación”.

Componen un sistema de acompañamiento desde la co-construcción en lo compartido de la actividad, la participación y la apropiación que se va entramando con los participantes y desde la situación particular, respondiendo a la complejidad y heterogeneidad de las intervenciones a tal fin.

Un dispositivo situado, de y en la co-construcción del entramado vincular subjetivante, en

valores fundamentales, que se inician en la “confianza” como valor puesto en juego en este posicionamiento pedagógico y piedra basal de los otros valores a enlazar, en pertinencia sobre la programación establecida.

Se trata de un aprendizaje experiencial, afectivo y cognitivo en interacción con otros, donde los sujetos anticipan sus vidas sobre un fondo de memoria (Aisenson, 2007). Ya que los distintos contenidos deberán ser articulados dentro de la Evaluación Final Integradora, a realizarse sobre sus autobiografías escolares, presentes en las preguntas realizadas en la Evaluación Diagnóstica Inicial.

Catalizado esto por los conceptos presentes en la programación y pertinentes en estrategias de intervención, que favorezcan la puesta en perspectiva de biografías personales e intenciones de futuro, insumo posible y necesario para seguir siendo acompañado dentro de la Universidad y así hacerla también como parte posible de su por venir.

La característica distintiva de esta indagación es la selección de “contenidos situados”, que faciliten el desarrollo y apropiación en reflexión de valores constitutivos de la sociedad en la que viven y de la que están excluidos, en el marco de la obligatoriedad de la educación secundaria a partir del año 2.010.

Valores a los que se les subordinan y ajustan la selección de los contenidos disciplinares de la materia Filosofía dentro de este trabajo de investigación, propiciados y sostenidos como una forma de trabajo sobre el otro en el cuidado y acompañamiento (Dubet, 2006).

Una modalidad de trabajo sobre el otro como co-construcción en el mientras tanto de cada actividad áulica compartida, expresión situada en y al entramado social que se propicia durante el quehacer docente, representante estatal en este proceso en el que se “oferta confianza”.

La “confianza” como valor puesto en juego dentro de este proceso pedagógico como piedra basal de los otros valores a enlazar, en pertinencia sobre la programación establecida. Un primer acercamiento propiciado por el docente para el “encuentro intergeneracional” e intercultural, mediante el planteo sobre pares de acción pedagógica Vincular-Hacer para Pensar y Ser.

Por esto los contenidos situados abordan la “Deconstrucción” desde la filosofía en la autoría de Jacques Derrida; el concepto de Falacia junto a los aportes en relación al “Poder y el Discurso”, situados en la “Genealogía Histórica y Arqueología del Saber” de Michael Foucault y los conceptos colaborativos de Hegel, en su concepción de sujeto, en su devenir dialéctico.

Se establece entonces como Propósito Fundamental de la presente Articulación de la Materia Filosofía cada por venir, ya que se encuentra “situado”, respecto de esta trayectoria educativa/de vida, tomando a este último cuatrimestre, de su formación en nivel medio, como bisagra y condición retrospectiva, de reformulación personal, en relación a la toma de este momento vital/escolar, como cierre de ciclo, en lo simbólico que esto entraña y comienzo de otro, nuevo, en donde la estigmatización pasada, en palabras de muchos de



ellos, “porque no me da la cabeza”.

Trasciende así en un nuevo reposicionamiento subjetivo, respecto de su devenir en tanto continuación y ampliación de su formación académica, en espacios de formación superior o terciaria. Una base de dispositivo de “Andamiaje Pedagógico”, en la planificación y transmisión, en constante retroalimentación y pertinente adecuación, a los distintos momentos del grupo clase y de cada integrante, según los distintos disparadores que genera la tarea donde se imbrica el contenido.

Se propicia y evalúa formativamente la toma de apuntes en cada clase, de los distintos estudiantes de la materia Filosofía (Plan Fines), la tarea docente del acompañar, resignificar y servir de puente hacia la continuación de su formación terciaria o superior, a partir de la vinculación del grupo clase con las distintas instituciones.

De esta manera la transmisión se centrará desde el plano intrapsicológico, mediante lo interactivo de la tarea a compartir en el grupo clase, primera expresión de lo social entramándose y propiciando a la vez una proyección posible sobre futuros posibles. Por lo tanto la educación, como transmisión así concebida, es una problemática cultural profunda, en donde se pone en juego el sentido crítico de una práctica reflexiva y situada.

El estudiante es pensado como sujeto activo en la búsqueda y construcción del sentido, que cada quien dará al contenido transmitido, imbricado en la tarea que los acciona en interacciones y posiciones subjetivas a desplegar en el respeto por la diversidad.

Esta dinámica de relación propuesta desde la tarea, con una estructura colaborativa y cooperativa en el quehacer, es clara expresión del paradigma contextualista situacional.

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 intersubjetiva en “el como si” de la ley que regula el intercambio y devenir social.

De esta forma las prácticas educativas tienen como propósito favorecer el desarrollo subjetivo en la diversidad y su capacidad de proyección futura mediante la resignificación histórica de sus trayectorias escolares/vida. A partir de unidades de análisis que toman lo imprevisto y complejo, en el encuentro del grupo clase y la relación que establece cada quien con la tarea-consignas en mediación, para apropiación de los contenidos, en tanto adquieran sentido diverso a cada uno de la interrelación y articulación a su por venir.

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 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.

La contrapartida de este criterio de “educabilidad” supone tomar como base el concepto de desigualdad, en lo atinente al “capital cultural” (Bourdieu-Passeron, 1979) como bagaje acumulado en trayectorias de vida familiar.

Acorde a la la distribución asimétrica de poder y sus lógicas de relación , dentro del entramado social, en sus posicionamientos en el “campo” y las relaciones entre capital económico-cultural-social-simbólico.

Generadores de categorías adjetivables, que sirven de norma, patrón, medida, que brindan una jerarquía social, calidad asignada y juicios peyorativos desde lo social hacia la diversidad cultural y bagajes del mismo “capital cultural”.

Creo que un posicionamiento hacia la inclusión desde el respeto por la diversidad de contextos, expresados en trayectorias de vida, expresadas en trayectorias escolares, supone un atravesamiento transversal de estos conceptos, ofreciendo una forma de producir universidad, co-construyendo trayectorias en el por venir situado.

Expresados mediante la reflexión crítica desde el mismo quehacer, en donde nuestro estar situados como representantes de la cultura dominante, propicie en el cómo de nuestro quehacer un encuentro de distintas culturas. Y de esta manera no seguir reproduciendo el choque de culturas, que es la lógica que nos atraviesa como historia de la humanidad.

Permitiendo un descentramiento permanente de nuestra práctica con el profundo propósito de ser puentes simbólicos en y para el desarrollo en respeto por el semejante en diversidad.

Tomando como punto de partida la comprensión de texto, depositario de una idea y su contrapuesto y desde allí la secuenciación pertinente en complejidad y profundidad, mediada esta complejización en la interrelación y articulación de las mismas.

En el devenir del entramado vincular intra e intersubjetivo en el que se opera la transposición didáctica de los contenidos a los valores sobre los que se irán enlazando las tareas para tal fin. Vehiculizado desde la actividad misma en clave transversal sobre la “comprensión de texto”, para el aprendizaje en el 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.

Creemos firmemente que éstos son los elementos que no se encuentran presentes o que no tienen el satisfactorio desarrollo durante el pasaje por la educación media, terciaria y superior.

Una parte importante en la base de los futuros aprendizajes y habilidades de tipo conceptual, que posibilita el desarrollo profesional y sustento de trayectoria escolares gratificantes y exitosas dentro de la educación secundaria, terciaria y superior.

De esta forma nos proponemos ofrecer una estrategia, que contribuya a la disminución de la deserción temprana de estudiantes del nivel terciario y superior. Así como la reducción de rezagos posteriores en la aprobación por examen final de las materias del primer año



de formación dentro del nuevo nivel educativo. Esto favorecerá la tasa de graduación del nivel superior en definitiva.

A partir de la obligatoriedad de la educación de nivel secundario, se producen cambios y complejizaciones en las distintas dinámicas de relación y valoración socio cultural.

Se presenta de esta forma un cambio contextual y situacional para la apropiación y cumplimiento de este nivel educativo. Ahora productor o reforzador de exclusión social, con sus bases en la exclusión educativa.

Una de las ofertas educativas desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, fue el Plan Fines de educación secundaria para adultos, quienes serán los beneficiarios directos de este presente proyecto.

Nuestra experiencia en el dictado de clases para ésta modalidad durante 10 años, en donde nuestro rol profesional como Profesor y Psicólogo en Educación, nos fue permitiendo la detección y diagnóstico de dificultades recurrentes.

Las que afectarían el recorrido satisfactorio de las distintas trayectorias pedagógicas, que encuentran como factor común la dificultad en la comprensión de texto.

Base de la imposibilidad para la apropiación de las distintas lógicas en detección de ideas directrices, las ideas que aparecen contrapuestas a ésta, las convergentes y divergentes. Para la consolidación de planteos de cada situación, concepto o autor trabajado, posibilitadora de aprendizajes conceptuales.

Magma de un pensamiento crítico, reflexivo y situado, fruto de la "contextualización conceptual". Como condición de posibilidad de un desarrollo profesional y personal, verdadero instrumento de libertad, que es nuestro más preciado deseo.

La expansión matricular que se mantiene de manera sostenida para esta modalidad de cursada del nivel secundario, representada en el Plan Fines 2, otorga la posibilidad de un proceso de inclusión social, mediado y mediante la inclusión educativa.

Lo que permite a la vez la posibilidad de ampliar los horizontes de lo posible, dentro de la educación superior y el reforzamiento de la autoestima y valoración personal, como correlato de la exclusión social antes sufrida.

Si bien las distintas instituciones dentro del nivel terciario o superior, cuentan con diferentes estrategias para responder a esta expansión matricular. Estas estrategias resultan insuficientes, tomamos los índices que indican que la graduación universitaria, oscila entre el 25 % y el 42 % de los ingresantes, respecto de las universidades públicas y privadas respectivamente.

Más aún si tomamos en cuenta la deserción temprana, representada por el 40 % de los ingresantes, situada durante los dos primeros años del ciclo lectivo de las mismas. (Lattuada M.)

Comparativamente, según los Censos Nacionales, la matrícula del nivel secundario ha crecido de 49,24% en 1991, 71,4% en 2001, y el 83,37% en 2010 (INDEC, 2016).

Si comparamos los niveles de cobertura del tercio de menores ingresos de la población, podemos observar que en 1993 el 41,9% accedía al nivel secundario, luego en 2001 el

74,68%, al año 2010 llegaba al 79,3% y en 2014 cubría un 82,91% (SITEAL, 2016).

Según Rivas (2010), en el año 2006, el 39,4% de los jóvenes que asistían a este nivel eran la primera generación que lograba acceder.

También se evidencia un aumento significativo de la cobertura de los niveles medios y superiores de la sociedad, pasando de cifras que oscilaban alrededor del 60% en 1993 a otras cercanas al 90% en 2010 (SITEAL, 2016).

Ahora bien, los logros alcanzados en materia de acceso, no se sostienen en términos de egreso, puesto que del total de jóvenes que acceden, al año 2011 sólo el 44% logra finalizar el nivel (UNESCO 2011).

Los estudiantes de universidades estatales y formación profesional, que cuentan con fuerte presencia territorial y un posicionamiento sobre valores de inclusión educativa, no logran dar una respuesta cabal ni exhaustiva a tal problematización.

Lo que deja expuesta la baja eficacia de las distintas estrategias llevadas a cabo por las diferentes instituciones. Los distintos indicadores son los que motorizan este proyecto, de desarrollo de habilidades académico conceptuales.

Como posible solución alternativa, respecto de la eficacia organizacional para la retención de estudiantes, rezagos y bajo índice de graduaciones en educación media, terciaria y superior. Es importante recordar que la población correspondiente a estos nuevos ingresantes, se sitúa como la primera generación que accede a la formación terciaria.

Por otra parte aquellas condiciones socioeconómicas de los nuevos ingresantes, tomados para este proyecto sobre los postulados de "Capital Cultural" (Bourdieu-Passeron, 1979), asociada al bajo nivel de preparación académica, es en donde este proyecto sitúa su práctica y quehacer de respeto por la diversidad, mediante cada devenir y según trayectoria a acompañar. Vinculante entre los niveles educativos, contribuyendo a disminuir la segmentación vertical del sistema mencionado. Y cómo a partir de aquí se visibiliza en las condiciones de los estudiantes ingresantes al nivel de educación superior, que afectan a los quintiles de menores ingresos (Muratta), por lo que la cuestión de financiamiento y costo libidinal. En su relación costo/beneficio y con la eficiencia en su relación a la dedicación o el "estudiantar" (Fenstermacher).

Funcionan como variables que vuelven crítica la situación a largo plazo. De no operar un mejoramiento y eficacia que redunde en una experiencia satisfactoria, de crecimiento personal y profesional. Que creemos posibilitador mediante este proyecto.

En el seno de estas poblaciones se intensifican estos factores que inciden en las deserciones, rezagos, vividos como nuevos fracasos, en trayectoria escolares muchas veces interrumpidas.

Fundamentalmente esto es donde radican las menores posibilidades de motivación, tiempo de dedicación al "estudiantar" (Fenstermacher).

En compleja interrelación con la discontinua, deficiente y heterogénea formación recibida por estos estudiantes, variables de alta incidencia, para retroalimentar y posibilitar



la exclusión socio educativa, bajo el slogan “no me da la cabeza”.

Por lo antes descrito creemos que mediante el empleo de las clases colaborativas en cooperación e intercambio, que favorece interrelaciones en y para el desarrollo, durante tres cuatrimestres, contemplado en este proyecto.

En donde se trabajará desde la comprensión de textos secuenciada en alfabetización académica, mediante la modalidad y rol docente de acompañamiento de trayectorias y asesoramiento vocacional situado. Observando como características recurrentes de la deficiente, inconstante y heterogénea formación recibida, expresados en escasa o nula comprensión de texto, disciplina y metodología de estudio y expresión de argumentos mediante la escritura.

El propósito y quehacer imbricado en el vínculo mediante y mediado por la tarea, será el trabajo sobre la optimización situada, de estas características antes descritas.

Para desde aquí posibilitar la apropiación de las distintas lógicas en detección de ideas directrices, las ideas que aparecen contrapuestas a ésta, las convergentes y divergentes.

Para la consolidación de planteos de cada situación, concepto o autor trabajado. Por sobre estas categorizaciones de ideas presentadas y las distintas relaciones, que entre estos conceptos se establecen y articulan en el devenir. Posibilitando aprendizajes conceptuales, insumo básico de la formación terciaria o superior y garante de menor frustración ante la experiencia educativa para esta población.

CONCLUSIONES

La tendencia a la masificación del sistema se entrelaza con otra variable fundamental que es la incorporación de sectores sociales históricamente postergados, cuyo tránsito por la escuela secundaria es signado por la discontinuidad. Cifras de suma importancia para la planificación de la siguiente estrategia de resolución posible a esta problemática.

Fundamentalmente en los efectos sociales y personales que reavivan viejas estigmatizaciones, que atentan contra la valoración personal, que resultan perjudiciales para el desarrollo de una sociedad equitativa, basada en la promoción social mediante la inclusión educativa de calidad.

Sin olvidar que la expansión matricular de ambos niveles educativos están compuestos en su gran mayoría de poblaciones con ciertas limitaciones o menores recursos sociales.

Por lo antes descrito creemos de forma categórica que este proyecto y su modalidad de cursada, fundamentan para nosotros la necesidad de equiparar mediante la “Alfabetización Académica”, la brecha socio cultural que se encuentra en el trasfondo de esta situación descrita.

Mediante la “confianza” como valor puesto en juego dentro de este proceso pedagógico de valores a enlazar, como primer acercamiento propiciado por el docente para el “encuentro intergeneracional” e intercultural, mediante el planteo sobre pares de acción pedagógica

Vincular-Hacer para Pensar y Ser.

Siendo este proyecto, una estrategia para nosotros fundamental y distinta a las ofertas vigentes, que permita transitar esa falta de equidad socio cultural, para un respeto por la diversidad, desde la promoción social por la inclusión educativa de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. La transición de los jóvenes desde la Psicología de la Orientación en Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas. Capítulo 3. En Psicología Educativa. Noveduc.

Aisenson, G. et al. (2015). Temporalidad y configuración subjetiva. Reflexiones acerca de los proyectos de vida de jóvenes en situación de alta vulnerabilidad social. Anuario de investigaciones. Vol. XXII pp- 83-92.

Bourdieu, P. Passeron, J. (1979). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laia.

Dubet, F. (2006). El Declive de las instituciones. Gedisa.



La formación profesional y su llegada a la universidad: una exploración de experiencias enmarcadas en el Programa Universitario de Escuelas de Educación Profesional.

Carina Antón
Pablo Granovsky
Mara Mattioni

(UNLaM - UNTREF) carinanton@yahoo.com.ar
(UBA-UNLaM-UNM) pgranovsky2004@yahoo.com.ar
(UNLaM-UNPaz) mattionimara@gmail.com

RESUMEN

La ponencia se enmarca en una investigación titulada “Estudiar y trabajar: ¿las dos caras de una misma moneda? Procesos de formación laboral en clave biográfica” enmarcada en el Programa de Investigación Científica, Desarrollo y Transferencia de Tecnologías e Innovaciones (CyTMA 2) de la Universidad Nacional de La Matanza. El propósito central del proyecto de investigación radica en desplegar un análisis, a partir del enfoque biográfico, de los procesos de formación profesional en la educación superior a partir de las trayectorias de docentes y actores universitarios en el marco de la efectivización del derecho a la educación. Particularmente la vinculación entre el derecho a la educación y las propuestas institucionales de formación profesional al interior de algunas Universidades Nacionales de Segunda generación emplazadas en el Conurbano Bonaerense

La finalidad de la ponencia radica en caracterizar las propuestas de educación superior vinculadas con la formación profesional desde una perspectiva biográfica a partir de volver sobre las trayectorias de docentes y actores universitarios que forman parte de las mismas. La particularidad de esta presentación se centra en circunscribir el desarrollo al análisis de dos casos particulares focalizados en universidades nacionales de segunda generación emplazadas en el Conurbano Bonaerense bajo la mirada del derecho a la educación.

PALABRAS CLAVE: formación profesional; trayectorias; universidad.

Encuadrando la propuesta.

La ponencia se enmarca en una investigación titulada “Estudiar y trabajar: ¿las dos caras de una misma moneda? Procesos de formación laboral en clave biográfica” enmarcada

en el Programa de Investigación Científica, Desarrollo y Transferencia de Tecnologías e Innovaciones (CyTMA 2) de la Universidad Nacional de La Matanza. El propósito central del proyecto de investigación radica en desplegar un análisis, a partir del enfoque biográfico, de los procesos de formación profesional en la educación superior a partir de las trayectorias de docentes y actores universitarios en el marco de la efectivización del derecho a la educación. Particularmente la vinculación entre el derecho a la educación y las propuestas institucionales de formación profesional al interior de algunas Universidades Nacionales de Segunda generación emplazadas en el Conurbano Bonaerense

La finalidad de la ponencia radica en caracterizar las propuestas de educación superior vinculadas con la formación profesional desde una perspectiva biográfica a partir de volver sobre las trayectorias de docentes y actores universitarios que forman parte de las mismas. La particularidad de esta presentación se centra en circunscribir el desarrollo al análisis de dos casos particulares focalizados en universidades nacionales de segunda generación emplazadas en el Conurbano Bonaerense bajo la mirada del derecho a la educación.

Desde el requerimiento del planteo que se está abordando la metodología es cualitativa, enfocándose en un diseño flexible y longitudinal. Dentro del universo de las Universidades Nacionales de Segunda Generación, las unidades de análisis serán actores universitarios y docentes que se desempeñen en universidades emplazadas en el conurbano bonaerense argentino donde se implementaron propuestas de formación profesional. El diseño metodológico será de carácter narrativo (Bertaux, 1999, 2005) adoptando como estrategia al enfoque biográfico (Godard y Gabanes, 1996:14) en vistas a destacar la relación entre las trayectorias individuales y la historia social en que se inscriben las historias de vida

Visibilizar el derecho a la educación y los diversos modos en los que el mismo se efectiviza requiere pensar en un Estado interventor que despliega una función promotora (Southwell, y Vassiliades, 2016) y habilita en cierto modo presencias estatales (Petrelli, 2012) entendiendo que es en la cotidianeidad que se reproduce la materialidad y las representaciones del Estado, y es también a través de las representaciones y discursos que se materializa la construcción de estatalidad. Así, pensar la educación superior desde el enfoque de Derechos Humanos requiere considerar la recuperación de la participación y la construcción colectiva de ciudadanía, la posición de sujeto de derecho, instalando así la igualdad como eje para posibilitar discursos y prácticas democráticas.

En esta línea, varios artículos examinan (Jacinto, 2006; 2010) las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, retomando la incidencia de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales, entendiendo por dispositivos de formación tanto a las pasantías en el nivel secundario, como los cursos de formación profesional y los programas alternativos de finalización de la escuela secundaria.

A lo largo de la ponencia será posible advertir dos momentos narrativos: uno primero focalizado en exponer una descripción del **Programa Universitario de Escuelas de Educación Profesional** que atraviesa las propuestas institucionales y dos de las



propuestas más relevantes a partir de un relevamiento documental; y un segundo apartado que conjuga unas primeras apreciaciones analíticas forjadas en el desarrollo del inicio del trabajo de campo desde un enfoque biográfico.

Dentro de las propuestas seleccionadas de formación laboral, vale decir que la particularidad de las convocantes radica en el anclaje en la universidad, territorio si se quiere de carreras de grado y postgrado por excelencia; lo que permite dar lugar a la tríada Estado – universidad - territorio materializada en propuestas de formación laboral que se transitan en la universidad planeadas en función de las demandas territoriales y sectoriales.

Breves consideraciones en torno al Programa Universitario de Escuelas de Educación Profesional.

El Programa Universitario de Escuelas de Educación Profesional es una propuesta que se enmarca en la Dirección Nacional de Programas de Calidad, Ciencia y Vinculación Tecnológica de la Secretaría de Políticas Universitarias que enlaza a las universidades con los sectores productivos, de servicios, de la agroindustria y con los procesos de transferencia de tecnologías en cada región donde se encuentra ubicada la universidad.

El diseño de programas de educación técnico – profesional de nivel superior y de formación técnica específica de corta duración implica complementar y fortalecer los trayectos educativos previos (educación básica y media) con una perspectiva integradora del mundo del trabajo actual, otorgando competencias técnicas para la inserción laboral en los mercados de trabajo atravesados por los cambios tecnológicos incesantes e incrementales

El sistema universitario nacional está en condiciones de propiciar una oferta de formación técnico - profesional post secundaria, contribuir desde la investigación y el desarrollo científico y tecnológico y crear o fortalecer los espacios asociativos que aporten a la resolución de problemas regionales y nacionales tal como se ha previsto en la Leyes Nacionales de Educación N° 26.206; N° 26.058, de Educación Técnico Profesional; N° 24.521 de Educación Superior y también en lo Resuelto por el Consejo Federal de Educación (RES. 209/13) , dándole un marco para la actuación.

El principal propósito del programa radica en ampliar y fortalecer las opciones de educación técnico profesional en el nivel superior y de formación técnica específica de corta duración ampliando la base de información que las personas poseen para apoyarse en sus decisiones para la inserción laboral, además se estimula el desarrollo o consolidación de ámbitos institucionales específicos en la universidad para el impulso de estas acciones y para identificar prospectivamente los motores de los cambios en las habilidades profesionales y dar respuestas formativas específicas.

Asimismo, el programa prevé el apoyo a la articulación de instancias de acreditación de saberes para jóvenes con estudios secundarios incompletos, y con los sistemas de educación técnico - profesional de las jurisdicciones provinciales o los existentes en las

universidades que cuentan con escuelas de oficios propias, o programas de formación profesional, que podrán integrarse institucionalmente al proyecto en curso.

El ministro de Educación, Jaime Perczyk, y el secretario de Políticas Universitarias, Oscar Alpa, presentaron un mapa georeferenciado con la información de la oferta formativa de carreras cortas que ofrecen 59 universidades nacionales y provinciales que lleva adelante el Programa Universitario de Escuelas de Educación Profesional. Esas propuestas de formación fueron creadas a partir de las necesidades laborales detectadas en cada región vinculadas a los sectores productivos, de servicios, en la agroindustria y en los procesos de transferencia de tecnologías en cada región. Vale destacar que el Programa se propone implementar trayectos de formación que promuevan competencias laborales en escenarios de cambio tecnológico constante.

Acerca de la propuesta de “Cursos de Formación Profesional” en la UNPaz

A partir del mes de junio del 2022 la UNPaz, a través de la Secretaría de Integración con la comunidad y Extensión Universitaria abrió la inscripción a diferentes Cursos de Formación Profesional destinados a toda la comunidad universitaria y el público general mayor de 18 años de carácter gratuito.

La oferta de propuestas propuestas semipresenciales incluyen un Curso de Seguridad Informática en dos niveles, otro de Programación en Videojuegos y uno de Phyton que focaliza en un lenguaje de programación interpretado, multiplataforma, orientado a objetos de sintaxis sencilla pero versátil .

Es de vital importancia destacar que las propuestas de formación laboral mencionadas comprenden certificación otorgada por el Centro De Formación Profesional de UOCRA. A través de esta articulación específica con los actores de la industria de la construcción se plante la integración de una propuesta que integre el trayecto de formación profesional del “Electricista en Inmuebles”, con una formación de pregrado universitaria en domótica o “Internet de las cosas”. Esto implica integrar un conjunto de dispositivos formativos de formación profesional, de formación técnica media, de estudios superiores y de terminalidad educativa primaria y secundaria.

También, es clave la articulación con el entorno socioproductivo en esquemas de gestión donde el protagonismo de los actores sectoriales expresa todo un modelo innovador en cuanto a la ejecución de este tipo de proyectos.

Ya en instancias previas, la UNPaz participó del stand de la Secretaría de Políticas Universitarias en TECNÓPOLIS, con cursos de formación profesional relacionados con el comercio electrónico, las tecnologías de la información y la comunicación y los videojuegos, entre otros. Así, se difundieron propuestas tales como los cursos: “El desarrollo no es un juego” o “Videojuegos para aprender: cómo diseñar un Aula Gamer”.

Las actividades, libres y gratuitas, se dictaron de forma presencial en el predio ubicado en Villa Martelli y estuvieron a cargo de docentes de carreras del Departamento de Economía,



Producción e Innovación Tecnológica (DEPIT) con la colaboración de estudiantes y graduados.

Acerca de la propuesta del “Instituto de Estudios del Trabajo y Acción Sindical” y la UNTREF

La UNTREF, a partir de la conformación del ITRAS (Instituto de Estudios del Trabajo y Acción Sindical), junto a la UOCRA, se propuso desarrollar iniciativas que integren propuestas de formación profesional sectorial con estudios superiores de nivel universitario, teniendo como sujeto destinatario trabajador que quieren mejorar sus niveles de calificación. A partir de ello, se está desarrollando un esquema formativo similar al de la UNPaz con eje en el campo de la electricidad para integrarse con la domótica y la “internet de las cosas”, campo tecnológico significativo en el sector de la construcción.

En este sentido, intervienen la Secretaría de Extensión de la Universidad y varios de sus institutos de investigación y desarrollo de tecnología. La intención, es así poder integrar diversos dispositivos de políticas públicas tanto del ámbito de la formación técnica y profesional, de la formación académico universitaria y de las políticas de empleo y capacitación. Esto en articulación con el sistema científico tecnológico a través de la universidad.

Por último, la integración a partir del ITRAS empieza a materializarse la posibilidad de combinar los niveles de gestión e instrumentación de las acciones con la gestión de información para tener diagnósticos actualizados como el monitoreo de los desarrollos implementados.

Principales aspectos vinculados con el inicio, el desarrollo y las particularidades de los procesos de formación profesional en la universidad.

A partir de las primeras entrevistas realizadas a docentes y referentes del marco de gestión de las propuestas universitarias ancladas en el programa nacional referido, es posible exponer algunas primeras premisas que atraviesan la planificación y el desarrollo de las mismas.

En primer lugar es importante destacar el perfil profesional y la trayectoria laboral y formativa de quienes gestionan estos programas de integración y articulación del campo académico-universitario con el de la formación técnico profesional. En este sentido, en la mayoría de los casos la referencia no es a perfiles académico-investigativos exclusivamente sino con experiencia de gestión, de articulación con las políticas públicas, de vinculación con actores territoriales y sectoriales, así como con dominio de capacidades en materia de investigación empírica y de intervención en diversos proyectos concretos de manera simultánea.

En segundo lugar, es importante destacar que en el desempeño actual de los referentes del programa dentro las universidades, se combinan casos de participación en “extensión”

universitaria como en secretarías académicas. Es importante reconstruir este aspecto para poder dar cuenta de las articulaciones institucionales al interior de la universidad como el lugar de estos actores que impulsan estos programas en los distintos espacios decisorios dentro de cada universidad.

En tercer lugar, es importante el reconocimiento de quienes gestionan estos programas respecto de la falta de conocimiento y de articulación con el campo de la formación técnico profesional, así como la necesidad de establecer cierto diseño de la oferta que permita articular trayectorias de formación profesional, con tecnicaturas superiores y con el pregrado universitario. Esto planteado desde las posibilidades de facilitar el ingreso al campo académico-universitario pero centralmente desde un esquema de inclusión tecnológica (acceso a las nuevas tecnologías), productiva y laboral, y es solo desde esos tres elementos que es factible pensar los derechos de manera concreta.

En cuarto lugar, señalan como clave la articulación con el entorno socio productivo (sindicatos, cámaras empresarias locales, movimientos sociales), para la conformación y ejecución de las acciones de formación, por ejemplo en el caso del trayecto de electricidad y del desarrollo de la propuesta de “domótica e internet de las cosas” como continuidad del trayecto de electricidad, señalan la articulación con la Fundación UOCRA y con la Cámara de la Construcción. También la articulación con otros actores de las políticas públicas como las del ministerio de trabajo y las del ministerio de educación.

Para seguir pensando el acceso al derecho a la educación en la universidad

Las universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense, parecen configurarse en escenarios institucionales receptivos e interesados en el desarrollo de los programas de formación para el trabajo. Sus prácticas culturales, la descentralización y radicación en sectores geográficos descentralizados de los grandes centros metropolitanos se constituyen en características que posibilita un cercanía e interés de parte de sectores de la población que ponderan la posibilidad de ingresar a estas institucionales y/o participar de propuestas generadas por estos espacios.

Las expresiones de los entrevistados, actores institucionales que gestionan y coordinan, hacen visible, sus participaciones en los distintos momentos temporales del armado e implementación de la puesta en acción de estos programas. Sus relatos también narran sus propias elecciones, puntos de encuentros de sus trayectorias personales con el desarrollo de estos programas. Asimismo interpretan dificultades desde sus propias experiencias, hacia el armado de vínculos, aún muy incipiente entre las instituciones, el mundo laboral, para garantizar el acceso a los estudiantes.

Si bien hay una importante diversidad que se asume en estos programas al ser implementados, no se configuran en formato únicos, parte de esta singularidades depende de los armados posibles de generar con las distintas organizaciones de la educación superior, la formación profesional y los sindicatos, cada uno de los cuales con características



históricamente, objetivos y trayectorias formativas muy diversas. Aquí hay un primer nivel de obstáculos en el entramado institucional, aún las redes intrainstitucionales e interinstitucionales están desagregadas/desarticuladas, estas particularidades debilitan la articulación con el mundo laboral, que afecta finalmente el interés y acceso a los estudiantes.

Programas como el presentado y experiencias como las señaladas muestran una apuesta por integrar el campo académico universitario con el mundo del trabajo, permitiendo a partir de diferentes trayectos de formación que lxs trabajadorxs puedan tener accesos a nuevas tecnologías y a la construcción de mayores calificaciones productivas, laborales y técnicas. En todos los casos, se señala una perspectiva pedagógica centrada en la práctica y con referencia en el mundo productivo.

Se señala así, la intención de lograr la integralidad de los dispositivos (una oferta formativa con múltiples dimensiones para facilitar la inserción de lxs trabajadorxs), integrada, es decir que incorpore y potencie el protagonismo de los actores sociales y productivos de la comunidad que rodea a la universidad, e innovadora, en cuanto dicha oferta proponga elementos asociados al desarrollo tecnológico sectorial.

Es una apuesta y un importante desarrollo la implementación de esta política pública, sin este encuadre político no serían posibles, pero aún no se configuran como garantías del derecho, si se está trabajando, y da cuenta de esto, las expresiones de los actores entrevistados, en la implantación y el acceso, pero aún resultan limitados, desde el marco de las garantías del derecho, que requiere considerar de manera articulada el acceso, la permanencia y el egreso, como también el vínculo con la inserción del mundo laboral.

BIBLIOGRAFÍA

Bertaux, D. (1999) El enfoque biográfico, su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, N° 29, p. 1-22.

Bertaux, D. (2005) Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Serie General Universitaria 48. Ediciones Bellaterra.

Godard, F. y R. Gabanes (1996). Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales. Centro de Investigaciones sobre dinámica social. Universidad Externado de Colombia. Cuadernos del CIDS Serie II.

Jacinto, C. (2010). Veinte años de políticas de formación para el empleo de jóvenes vulnerables en América Latina, en Claudia Jacinto (comp.), La construcción social de las trayectorias laborales de los jóvenes, , Ides Teseo, pp. 119-148

Jacinto, C. (2006). Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo. *Revista de Educación*, 341, 57-79.

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.

Southwell, M., y Vassiliades, A. (2016). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11).



La Tutoría como una estrategia para orientar a los estudiantes en la preparación de la Evaluación Final Integradora del Curso de Biofísica

Pablo Ricardo Soriano
Mariana Fernández Blanco
Mariano Falcón
Gladys Laporte
Daniela Olivera

Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP
psoriano@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

Comenzar a preparar y rendir exámenes finales en el ámbito universitario suele constituir un nuevo desafío para los estudiantes de primer año ya que implica adaptarse a un sistema al que no se encuentran acostumbrados, con normas y hábitos diferentes a los conocidos previamente. La tutoría representa un recurso pedagógico que podría favorecer y orientar los procesos educativos, principalmente de los primeros cursos de las carreras universitarias. En el presente trabajo se relata la experiencia llevada a cabo a partir de la implementación de una tutoría para orientar a los estudiantes del curso de Biofísica de la carrera de Medicina Veterinaria en la preparación de la Evaluación Final Integradora (EFI). A partir de los resultados obtenidos se pudo observar el impacto positivo de las tutorías en el acompañamiento a los estudiantes durante la preparación de la EFI en los días previos a la fecha de examen. Es evidente que esta estrategia resulta útil a la hora de acompañar a los estudiantes en el nuevo desafío que constituye la organización del estudio para la preparación de una EFI. Estos resultados abren un panorama mayor de estrategias y metodologías a aplicar en el futuro.

PALABRAS CLAVE: estudiante; examen final; intervención; tutorías.

INTRODUCCIÓN

En estos tiempos de cambio e innovación en la educación superior, la tutoría universitaria se presenta como una estrategia fundamental para la formación integral de

los estudiantes y su rol en el acompañamiento de las trayectorias educativas (Marin, 2021, p. 3). Comenzar a preparar y rendir exámenes finales en el ámbito universitario suele constituir un nuevo desafío para los estudiantes de primer año ya que implica adaptarse a un sistema al que no se encuentran acostumbrados, con normas y hábitos diferentes a los conocidos previamente (Amasino, Fernández Blanco, Laporte y Coll Cárdenas, 2018, p. 1231). La adaptación e integración al contexto universitario es uno de los aspectos clave de la tutoría en el proceso de acompañamiento a los estudiantes, principalmente al ingreso en la institución. Otro aspecto a tener en cuenta es el desarrollo académico. En este sentido, además de asesorar sobre contenidos y evaluación, la tutoría debe favorecer el desarrollo de las estrategias de aprendizaje, la planificación y la gestión del tiempo de trabajo y estudio (Pérez Cusó, González Lorente, González Morga y Martínez Juárez, 2017, p. 94).

En general, las fechas de exámenes se presentan como un período estresante para los estudiantes. El miedo a las evaluaciones y los malos hábitos pueden provocar resultados poco alentadores en su rendimiento.

Frente a las dificultades que pueden plantearse en la adaptación a esta nueva cultura, es importante que se genere una adecuada interacción entre docentes y estudiantes desde los inicios de la trayectoria universitaria. Esta dificultad en la adaptación genera la necesidad de replantearnos la forma de hacer las cosas en nuestra labor como docentes universitarios (García Rodríguez y Álvarez Álvarez, 2007, p. 89).

En este sentido, la tutoría se transforma en un recurso pedagógico que favorece y orienta los procesos educativos constituyéndose en un medio para el mejoramiento del desempeño de los estudiantes con atención a sus necesidades y condiciones particulares (Camborius de Donini, Iglesias y Muiños de Britos, 2011, p. 3). Actualmente, para abordar esta problemática se busca que los estudiantes se sientan acompañados en el trayecto de este nuevo desafío que resulta la preparación de una EFI.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La Tutoría Disciplinar para EFI del Curso de Biofísica, fue organizada por la Cátedra de Introducción a la Biofísica y la Secretaría de Asuntos Académicos de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata (FCV-UNLP) en el marco del Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE) - UNLP. Cabe aclarar que Biofísica es un curso del primer cuatrimestre del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria, con lo cual, generalmente, es la primera o una de las primeras experiencias para los estudiantes en cuanto a un examen final integrador dentro del ámbito universitario.

La tutoría propiamente dicha fue dictada por los docentes de la Cátedra de Introducción a la Biofísica, durante la segunda semana del receso invernal, entre los días 25 y 29 de julio de 2022, demandando un total de 20 horas (4 horas diarias). En las clases se repasaron la



totalidad de las Actividades Presenciales Obligatorias (APO) de la cursada. Dichas clases se desarrollaron de manera presencial, distribuidas en 2 APO por día. En cuanto a la inscripción de los estudiantes a la tutoría, fue realizada en los días previos a su comienzo, y se contó con la colaboración del Centro de Estudiantes de la FCV-UNLP, realizándose a través del Instagram de la agrupación.

A pesar de que durante cada clase de tutoría se repasaron la totalidad de los temas, la idea de brindar esta herramienta fue que los estudiantes llegaran al aula con el tema estudiado para poder trabajar sobre los conceptos que generaban dudas o no estaban del todo claros. De esta manera, la modalidad de las clases fue orientada hacia una mayor interacción docente-estudiante, reemplazando a la clase magistral tradicional.

Se utilizaron medios audiovisuales para el repaso de los contenidos teóricos (presentaciones *Power Point* y videos explicativos) y el pizarrón para la resolución de los problemas y ejercicios de aplicación. Se puso especial énfasis en los temas de mayor relevancia de cada actividad y, además, se trabajó sobre los errores más frecuentes que suelen observarse en este tipo de instancias de evaluación, realizándose simulacro de situaciones típicas de examen.

Durante el transcurso de las actividades se pudo notar el incremento de la confianza de los estudiantes en cuanto a sus conocimientos y a manifestar su no comprensión de los temas, lo cual se vio reflejado en la mayor participación día tras día.

Se llevó un registro de la asistencia diaria de los estudiantes, a los cuales se les informó que tal control sólo se realizaba a los fines de ver la utilidad de la herramienta implementada con lo cual ellos eran libres de elegir a cuál asistir.

En cuanto a los resultados obtenidos de esta herramienta pedagógica implementada, en primer lugar debemos mencionar que se inscribieron 104 estudiantes a la tutoría y asistieron 86 alumnos, de los cuales el 58,14 % concurrieron a más del 60 % de las actividades dictadas, lo cual resulta más que satisfactorio teniendo en cuenta la no obligatoriedad de la asistencia. En la Tabla 1 se presenta el detalle de los porcentajes de estudiantes en función del número de clases que asistieron.

Tabla 1. Concurrencia de los estudiantes a la tutoría.

Número de clases asistidas	% de actividades asistidas	Número de estudiantes	% de estudiantes
5	100	16	18,60
4	80	20	23,26
3	60	14	16,28
2	40	20	23,26
1	20	16	18,60
		86	100,00

Cabe destacar que de esta tutoría no solo participaron estudiantes que habían

cursado la materia en el año 2022, sino también aquellos que la cursaron en años anteriores. Asimismo, algunos de ellos manifestaron que no tenían pensado presentarse a la próxima EFI (segunda mesa de julio), sino que la rendirían en mesas siguientes.

A partir de este registro de asistencia, se realizó un seguimiento de los estudiantes que se inscribieron y asistieron a la segunda EFI del mes de julio, la cual se llevó a cabo la semana siguiente a la finalización de la tutoría.

En cuanto a la EFI propiamente dicha, se inscribieron un total de 73 estudiantes (48 de tutoría), de los cuales aprobaron 23 (18 de tutoría), desaprobaron 15 (10 de tutoría) y no se presentaron 35 (20 de tutoría).

Luego de dicha mesa examinadora, se realizó la comparación del rendimiento de los estudiantes que realizaron la tutoría con aquellos que no la hicieron. Dentro del grupo que realizó la tutoría previa a la EFI, aprobó el 37,5 % (18/48), desaprobó el 20,8 % (10/48) y no se presentó el 41,7 % (20/48). Con respecto al grupo que no realizó la tutoría, aprobó el 20 % (5/25), desaprobó el 20 % (5/25) y no se presentó el 60 % (15/25) (Gráfico 1).

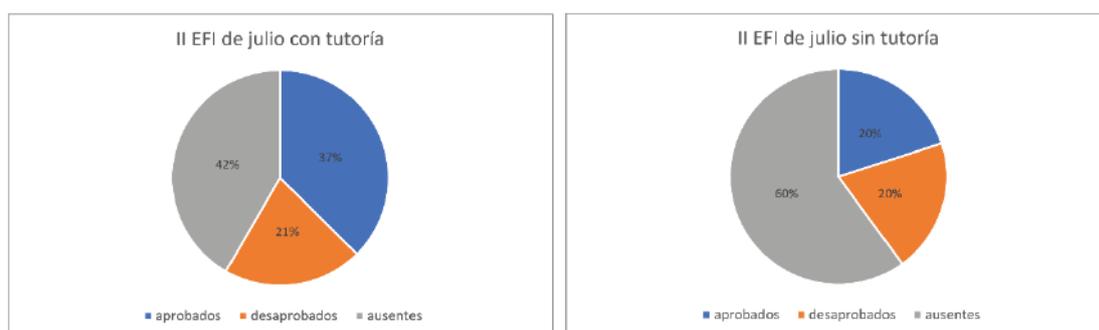


Gráfico 1. Resultados de la II EFI de julio con y sin tutoría.

Estos resultados muestran que el porcentaje de aprobados fue 1,88 veces mayor en aquellos que hicieron la tutoría, mientras que el porcentaje de ausentismo fue 1,44 veces mayor en aquellos que no la realizaron. Con respecto al porcentaje de desaprobados, fue similar en ambos grupos.

En las seis mesas de examen anteriores de este año en las cuales no se realizaron tutorías, en total se inscribieron 143 estudiantes, de los cuales aprobaron 35 (24,48 %), desaprobaron 37 (25,87 %) y no se presentaron 71 (49,65 %). Considerando los datos obtenidos en la segunda mesa de julio en forma global, como se mencionó anteriormente, se inscribieron 73 estudiantes, de los cuales aprobaron 23 (31,51 %), desaprobaron 15 (20,55 %) y no se presentaron 35 (47,94 %) (Tabla 2).



Tabla 2. Registro de los inscriptos y resultados de las mesas de EFI del año 2022.

Mesa de EFI	Inscriptos	Aprobados	Desaprobados	Ausentes
I de febrero	33	14	5	14
II de febrero	44	12	17	15
Marzo	46	8	11	27
Mayo	8	0	1	7
Junio	4	0	1	3
I de julio	8	1	2	5
Total (sin tutoría)	143	35	37	71
II de julio (con tutoría)	73	23	15	35

Estos resultados muestran que el porcentaje de aprobados fue 1,29 veces mayor en la EFI con tutoría previa y el porcentaje de desaprobados resultó 1,26 veces mayor en el grupo de las EFI sin tutoría previa. Con respecto al porcentaje de ausentismo, fue similar en ambos grupos.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos se pudo observar el impacto positivo de las tutorías en el acompañamiento a los estudiantes durante la preparación de la EFI en los días previos a la fecha de examen. Es evidente que esta estrategia resulta útil a la hora de acompañar a los estudiantes en el nuevo desafío que constituye la organización del estudio para la preparación de una EFI.

En los resultados de la segunda EFI de julio, se observó un mayor porcentaje de aprobados y un menor porcentaje de ausentismo en los estudiantes que realizaron la tutoría previa, en comparación con aquellos que no la hicieron.

Cabe destacar que el número de inscriptos y presentes en la segunda EFI de julio fue el mayor de todas las mesas del año. Al comparar las mesas examinadoras sin tutoría con la segunda EFI de julio (posterior a la tutoría), en esta última se destacó un aumento en el porcentaje de aprobados y una disminución en el porcentaje de desaprobados.

Por último, debemos remarcar que durante el transcurso de la tutoría pudimos conocer algunas dificultades pedagógicas y sociales de los estudiantes, las cuales muchas veces no son detectadas durante el desarrollo del curso regular debido al elevado número de matrícula que debe manejar cada docente. Con lo cual, esto abre un panorama mayor de estrategias y metodologías a aplicar en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Amasino A. A., Fernández Blanco, M., Laporte, G., Coll Cárdenas, F. (2018). Desarrollo de estrategias del Curso de Biofísica para favorecer la retención de los estudiantes de primer año. Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, pp. 1231-1239.

Cambours de Donini, A. M., Iglesias, A. I., Muiños de Britos, S. M. (2011). La tutoría en la Universidad: una estrategia para la retención de los estudiantes. Congresos CLABES, pp. 1-8. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/853>

García Rodríguez, N., Álvarez Álvarez, M. B. (2007). La motivación del alumnado a través de la satisfacción con la asignatura. Efecto sobre el rendimiento. Revista Estudios sobre Educación, (13), pp. 89-112.

Marin, L. (2021). La Tutoría pedagógica y el oficio de estudiante: el desarrollo de hábitos y prácticas en el proceso de adaptación a la universidad. Trayectorias Universitarias, 7 (13). doi: 10.24215/24690090e079

Pérez Cusó, F. J., González Lorente, C., González Morga, N., Martínez Juárez, M. (2017). Tutoría en la Universidad: un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Educatio Siglo XXI, 35(2), pp. 91-110. doi:10.6018/j/298531



Programa de acompañamiento en Turismo para la graduación: problemáticas, resultados y desafíos

Azul Balbiani¹
Mayra Eugenia Sierra¹
María de los Ángeles Bacigalupe^{1,2}

¹ Departamento de Turismo, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

mayra.sierra@econo.unlp.edu.ar

mariabacigalupe@conicet.gov.ar

RESUMEN

El Programa de Asistencia a Tesistas (PAT) surge como una iniciativa del Departamento de Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en el año 2019 con el objetivo de acompañar el proceso de *terminalidad* de los estudiantes que han finalizado sus cursadas pero no han obtenido su graduación. Se sabe que el proceso de egreso y graduación universitaria va acompañado de contextos particulares, problemáticas de distinta índole y que cada persona presenta una trayectoria singular y se encuentra en una condición única que atender y desde donde trabajar en el proceso de *terminalidad*. El PAT constituye un instrumento formulado para completar la trayectoria estudiantil de los estudiantes que acompaña a otras estrategias. Se registran interesantes resultados desde su implementación al momento actual, aunque también surgen preguntas que plantean desafíos para el logro de los objetivos del PAT. Planteamos algunos de estos desafíos, problemas y estrategias de afrontamiento para alcanzar a todos los estudiantes, desde una perspectiva de la orientación y tutoría pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: Programa de asistencia a Tesistas; egreso y graduación; Licenciatura en Turismo

INTRODUCCIÓN

La legislación argentina garantiza el derecho a la educación superior universitaria para todos los habitantes, promoviendo procesos de inclusión y equidad en el marco de una

política de masividad y diversidad (Viñas y Suárez Baldo, 2017). Esto obliga a tener en cuenta distintas etapas en las trayectorias educacionales de los estudiantes y la responsabilidad en su acompañamiento. Tres son las instancias centrales de acompañamiento a los estudiantes universitarios: (a) acceso e ingreso, (b) permanencia y (c) egreso y graduación.

Dentro de la etapa de egreso y graduación, los programas institucionales de acompañamiento a tesis se elaboran para dar una respuesta al problema de deserción que se ha observado en distintas carreras de licenciatura en la universidad, donde la situación *todo menos tesis* resulta muy preocupante (Universidad Autónoma de Entre Ríos [UADER], 2015).

Acompañar esta última etapa de la trayectoria universitaria resulta desafiante ya que múltiples variables se ponen en juego, desde las más personales y subjetivas hasta las laborales e institucionales.

El concepto de *terminalidad* se asocia a esta etapa de egreso, donde el desarrollo de programas tutoriales resulta una estrategia adecuada (por ejemplo, Programa de terminalidad UNLPam, s/f).

La acción tutorial en la universidad puede entenderse según los contextos de desarrollo y finalidades de la tutoría (Aguilera García, 2019), siendo una de las acepciones que más nos interesa la mirada desde la orientación educativa, donde al tutor se lo concibe como orientador en el camino singular de desarrollo elegido por el estudiante.

Desde su formulación en 1982 por Víctor García Hoz, que a pesar del tiempo transcurrido no ha perdido vigencia, entendemos a la orientación como tarea esencialmente pedagógica que se emparenta con la tutoría y que busca acompañar en el pleno desarrollo de la persona en los distintos contextos de intervención.

En la experiencia que presentamos, el rol del tutor asume esta responsabilidad de orientar al estudiante próximo a graduarse en el proceso de construcción de su proyecto como primera producción original de conocimiento en formato académico de tesis.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El Programa de Asistencia a Tesis (PAT) constituye una propuesta del Departamento de Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP creada en el año 2019 para acompañar a los estudiantes de la Licenciatura en Turismo a alcanzar su título de grado, implementando estrategias de apoyo y seguimiento de los estudiantes del trayecto final de la carrera de Licenciatura en Turismo.

Su objetivo principal es responder a la problemática de la *terminalidad* para que los estudiantes alcancen su graduación y se dirige a los estudiantes que han aprobado todas las asignaturas pero que no han presentado su proyecto de tesis o, una vez presentado, presentan dificultades para desarrollar y concluir la tesis. Se pone especial atención a estudiantes que provienen de cohortes más lejanas en sus cursadas.



Se realizan de una a dos ediciones por año mediante la publicación de una convocatoria desde el Departamento, donde los interesados se inscriben, y se propone la duración máxima de un semestre, pudiendo extenderse hasta 3 meses más en situaciones particulares que lo justifiquen.

El programa cuenta con tutores (MES, coautora de este trabajo, es tutora desde el inicio del programa) y coordinación general (a cargo de AB, coautora de este trabajo).

Inicialmente se entrevista a cada estudiante interesado y se diseña un plan de trabajo convenido y mancomunado con cada uno y un tutor. Asimismo, se proponen actividades de apoyo optativas tales como el Taller de escritura académica que viene desarrollándose desde 2020, planteado desde el enfoque de las neurociencias educacionales (a cargo de MAB, coautora de esta comunicación).

En 2019 las tutorías se desarrollaron de forma optativa presencial y a distancia (a fin de alcanzar a personas que pudieran haberse desplazado a otra región al concluir las cursadas), incluyendo encuentros grupales de forma presencial a fin de socializar los trabajos. Asimismo, se contempló un seguimiento y actividades mediante entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (foros grupales y temáticos, videoconferencias, chats y autoevaluaciones).

A partir de 2020 las tutorías y actividades optativas tomaron el formato a distancia, contemplando el sistema virtual impuso la universidad por la pandemia por COVID-19.

Los participantes parten de distintas situaciones respecto a sus tesis de licenciatura: (a) estudiantes que no han presentado formalmente la propuesta de tesis y que puedan contar o no con producción escrita al momento de brindar asistencia, (b) estudiantes que han presentado la propuesta de tesis, pero que presentan dificultades al inicio de la elaboración del trabajo de tesis y (c) estudiantes que se encuentran en la etapa final de elaboración de su tesis pero requieren de asistencia para finalizarla.

Se incluye el asesoramiento en la elección de la dirección de tesis si es necesario.

Primera edición del PAT

En el año 2019 se decidió utilizar diferentes mecanismos de convocatoria para que los estudiantes pudieran conocer la novedad de la iniciativa (comunicación telefónica y por e-mail con estudiantes candidatos -usando registros del departamento de alumnos, charla abierta informativa, publicación de la inscripción en la página web institucional).

Hubo 48 aspirantes de los cuales 36 cumplían condición.

El programa contó con un coordinador y 4 tutores y se ofreció como actividad complementaria el *Taller de trabajo con datos cualitativos: Selección de técnicas, construcción de herramientas y análisis de datos*, a cargo de docentes de la carrera.

Las principales metas en común fueron las siguientes: (a) definir tema y método de investigación, (b) conseguir director de tesis y (c) entregar la propuesta de tesis o tesis (cuando la propuesta había sido entregada previamente al PAT).

El informe de avance del PAT (Programa de asistencia a tesistas [PAT], 2019) mostró que, de los 36 estudiantes que habían ingresado al PAT en agosto de 2019:

- la totalidad se encontraba trabajando para el cumplimiento de metas y plazos
- 80,5% (29 estudiantes) estaba cumpliendo las metas en tiempo y forma; el resto estaba trabajando para ajustar los tiempos y planes para el cumplimiento
- 30 estudiantes (83,3%) estaban participando de las actividades complementarias de taller
- 12 de 20 estudiantes (60%) que requerían conseguir director, lo habían logrado
- 7 de 27 estudiantes (26%) que iban a presentar la propuesta, lo habían logrado
- 17 de 22 estudiantes (77%) que buscaban definir el tema, ya lo habían definido
- 13 de 25 estudiantes (52%) que debían definir la metodología, lo habían logrado
- 19,5% (7 estudiantes) presentaba dificultad en cumplir las metas establecidas.

Al final de periodo del PAT, de los estudiantes participantes (PAT, 2022):

- aquellos que habían iniciado sin presentar su propuesta de tesis, habían logrado presentarla (2) y graduarse (16), pero 2 habían abandonado el PAT
- quien había ingresado con propuesta presentada formalmente (1), se graduó
- los dos estudiantes que ingresaron al PAT en proceso de elaboración de tesis se graduaron.

Segunda edición del PAT

Repitiendo las vías de convocatoria de 2019, en 2020 el programa se desarrolló en el segundo semestre del año.

Se amplió la cantidad de tutores a 5, contó con 35 participantes y se propuso un taller complementario de escritura académica con un mes de duración y talleres ofrecidos por profesores de la carrera sobre búsqueda bibliográfica y definición del tema.

Se propusieron 3 metas específicas, según las situaciones particulares de cada tesista:

- el definir tema/conseguir director y presentar propuesta de tesis (66%, 23 estudiantes)
- definir tema/metodología y conseguir director (28%, 10 estudiantes), donde el objetivo principal fue definir el problema y conseguir una dirección de tesis
- terminar y entregar la tesis (6%, 2 estudiantes).

Según el informe de avance presentado (PAT, 2020):

- del grupo mayor de metas (definir tema/conseguir director y presentar plan), 78% (18) de los estudiantes estaba al día con su cumplimiento antes de terminar el PAT y 22% (5) presentaba un retraso en el alcance parcial de las metas
- del grupo de metas iniciales centradas en la definición del problema y búsqueda de dirección, 70% (7) estaban al día con el cumplimiento de metas y 30% (3) se encontraba retrasado
- del grupo más avanzado, el total (2) estaba al día con el cumplimiento de metas
- la asistencia y participación a las actividades propuestas era superior al 85%



- el 11% (4 estudiantes) presentaban dificultades para concretar sus metas asociadas al contexto de pandemia por COVID-19

Al final del periodo, de los estudiantes que habían iniciado el PAT 2020 (PAT, 2022):

- aquellos que su situación inicial era sin presentar propuesta de tesis habían logrado presentarla (2) y graduarse (21), sin registrarse abandonos
- aquel con situación de ingreso con tesis en elaboración se había graduado.

Tercera edición del PAT y edición en desarrollo (cuarta)

En el año 2021, las condiciones de convocatoria fueron similares a las anteriores y el desarrollo fue virtual.

Entre las actividades complementarias ofrecidas se repitió el taller de definición del tema de investigación y el de escritura académica.

El taller de escritura académica se amplió a dos meses de duración a cargo de la misma profesional que en la edición anterior, donde, a partir de las necesidades detectadas, se propuso un seguimiento especial (aunque no excluyente) por grupo: (a) proyecto (estudiantes que estaban en etapa de elaboración del proyecto) y (b) tesis (estudiantes que ya habían presentado su proyecto y estaban elaborando la tesis).

El programa contó con 36 participantes y 5 tutores.

Las necesidades expresadas (PAT, 2021), a partir de las cuales se generaron metas, se repitieron respecto de las de años anteriores; en general fueron definir tema y método de investigación, conseguir director de tesis y entregar propuesta de tesis y/o tesis.

Según el informe de ediciones primera a tercera (PAT, 2022), en la tercera edición 31 estudiantes (86%) habían ingresado sin propuesta de tesis, 4 (11%) habían ingresado con propuesta presentada formalmente a la Facultad y 1 (3%) se encontraba en la etapa de tesis y requería asistencia para la finalización y entrega.

Según ese informe, al finalizar el periodo del PAT:

- aquellos que su situación inicial era sin presentar propuesta de tesis habían logrado presentar su propuesta (16) y graduarse (4), sin registrarse abandonos
- aquellos con situación de ingreso con propuesta de tesis presentada formalmente, se habían graduado
- quien habían ingresado en proceso de elaboración de tesis, se graduó.

En 2022, el número de estudiantes se amplió a 40, con 5 tutores (PAT, 2022).

Entre las actividades complementarias se repitió en mayo-junio el taller de escritura académica que venía desarrollándose desde 2020, a cargo de la misma docente.

Al momento el PAT continua en desarrollo y se prevé realizar una nueva convocatoria en el corto a mediano plazo.

Resultados, desafíos y preocupaciones

En el informe de 2021 (PAT, 2021) se señaló que de los tesisistas que habían participado del PAT en 2019, el 39% (14 tesisistas) habían logrado graduarse y 5,5% (2 tesisistas) habían

entregado la propuesta de tesis.

Asimismo, se lee en ese informe que de los tesisistas que habían participado en 2020 del PAT, 36% (13 tesisistas) habían logrado graduarse y 5,5% (2 tesisistas) había entregado su propuesta de tesis.

Como resultado de las 3 ediciones informadas completas (PAT, 2022), de los 107 estudiantes que atravesaron el PAT, el 40,7% consiguió graduarse y el 18,5% logró presentar formalmente la propuesta de tesis.

Si bien las deserciones registradas en el PAT son mínimas, nos preocupan tanto esos estudiantes como aquellos que, si bien pudieron avanzar con su propuesta de tesis definiendo el tema, no lograron presentar formalmente la propuesta.

Los tutores, como agentes más cercanos al proceso del estudiante tutorado, han detectado problemáticas que generan preocupación y desafíos para la organización del PAT y cuyo estudio puede responder a las necesidades de los estudiantes que, por una u otra razón, o un cúmulo complejo de razones y circunstancias, no alcanzan a construir un plan de trabajo de tesis en su pasaje por el programa.

Las dificultades múltiples en comprometerse e involucrarse para mantener la continuidad en el programa es quizás el desafío más grande que enfrentamos. La mayoría de los tutores destaca este punto, sobre todo en los casos que terminan en deserción. Muchas veces surgen imprevistos personales en el transcurso del programa; algunos estudiantes consiguen trabajos que les demandan muchas horas del día, no dejando tiempo para dedicar a la tesis; otros asumen viajes y van quitando prioridad a la finalización del programa.

Si bien hay cuestiones externas que no se pueden controlar, algunos tutores mencionan la *negación a iniciar el proceso de tesis* que se produce por diversos sentimientos que manifiestan los tesisistas como miedos, incertidumbre y vergüenza.

Una problemática recurrente es la dificultad que enfrentan los estudiantes en la expresión escrita. Muchos se ven limitados a la hora de comunicar sus ideas por escrito, pudiendo hacerlo de forma oral. A esto se suma la vergüenza a mostrar sus producciones, que deviene en desmotivación para *sentarse a escribir*. El problema también aparece cuando el miedo y la vergüenza a mostrar sus producciones escritas se transforma en una dificultad para encontrar una dirección de tesis que los acompañe en el proceso posterior al PAT.

Otras dificultades que los tutores mencionan con frecuencia en el trabajo de orientación a los estudiantes son (a) la definición de tema/problema de investigación y (b) la delimitación de los objetivos y metodología.

La primera dificultad mencionada es muy recurrente, sobre todo en estudiantes cuya finalización de cursadas está más alejada en el tiempo. Suelen manifestarse ideas que cuesta enmarcar en un problema de investigación, lo cual podría relacionarse con la escasa experiencia en investigación durante la carrera de grado y la necesidad de retomar o reconstruir hábitos de lectura y redacción. La búsqueda de un tema *único* también suele aparecer como un problema, queriendo hacer *algo que nadie hizo*; esta es una cuestión



central que trabajar con los estudiantes para reconocer la necesidad ineludible y la riqueza de contar con investigaciones que sirvan de antecedentes.

La segunda dificultad mencionada, definir objetivos y metodología, suele ser la más conflictiva para los estudiantes que, alejados de la universidad, deciden finalizar sus carreras. Se observa confusión entre los enfoques y metodologías que se pueden emplear; si bien se trabaja mucho en estos temas a lo largo de las tutorías y talleres, se continúa evidenciando esta dificultad en las tesis finales.

En casos complejos, los tutores recurren a la coordinadora del programa para pensar en conjunto una estrategia de retención; si se agota el plazo de permanencia en el PAT, pueden buscarse alternativas (asignar una nueva tutoría, redefinir el plan de trabajo).

Sin duda, resulta un desafío pedagógico la recuperación de los estudiantes que *quedan en el camino*. Nos preguntamos qué ocurre con estos estudiantes y cómo llegar a ellos para poder orientarlos educacionalmente de forma tal que logren lo que realmente quieren y no lo que las circunstancias les imponen o la institución pretende.

Las actividades complementarias a las tutorías constituyen un apoyo al proceso de los tesistas y surgen como acciones creadas ante las dificultades encontradas, como los problemas de expresión escrita, las dificultades al recortar un tema de estudio y problematizarlo y el reconocimiento de emociones encontradas durante el proceso que afectan la motivación de inicio, continuidad y avance.

Por ejemplo, resultados del Taller de escritura académica implementado desde 2020 muestran expresiones de los estudiantes que indican que el acompañamiento y la comprensión en el reconocimiento y manejo de las emociones encontradas y la motivación resulta importante para la adherencia de los estudiantes a los propósitos del programa.

CONCLUSIONES

Contando de la primera a la tercera edición, ya concluidas, el PAT ha alcanzado a 107 estudiantes que pudieron avanzar en la elaboración de sus tesis o proyectos de tesis.

Como se mencionó anteriormente, los estudiantes ingresan al programa con distintas situaciones iniciales, la mayoría sin tener la propuesta de tesis elaborada. Aquí el mayor esfuerzo se concentra en la recuperación de estudiantes que provienen de cohortes más lejanas y que por distintos motivos no han podido finalizar la carrera.

Entendemos que el PAT permite a la institución retomar el vínculo con aquellos estudiantes que han finalizado sus cursadas pero que adeudan sus tesis y favorecer su proceso de graduación.

Los principales desafíos y preocupaciones se focalizan en aquellos estudiantes que han abandonado el PAT y en aquellos que terminaron el PAT y no entregaron su propuesta formal de tesis. Las situaciones problemáticas que condicionan su continuidad muchas veces tienen que ver con la dificultad para encontrar dirección de tesis que continúe con el

acompañamiento del estudiante al terminar el periodo del PAT. En algunos casos, el miedo y la vergüenza a compartir sus producciones escritas con los potenciales directores lleva a los estudiantes a retrasar sus avances.

Las acciones implementadas de acompañamiento son continuamente evaluadas y revisadas a fin de mejorar las prácticas pedagógicas y alcanzar a todos los estudiantes para orientarlos en el logro de sus metas.

Agradecimientos

A los estudiantes participantes. A los tutores del PAT y a los docentes colaboradores (principalmente P. Montero [director de Departamento en el momento de creación del PAT], S. Gómez, G. Córdoba, A. Gorgone Pampín, A. Rucci, G. Comparato, L. Becka, M. Espósito, L. Renzella, L. Colacchio y A. Romero). A la FCE y a la UNLP.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera García, J. L. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-Posições*, 30, 1-27. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038>

García Hoz, V. (1982). La orientación, quehacer pedagógico. *Revista de Educación*, (270), 7-22. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13060>

Programa de asistencia a tesis [PAT]. (2019). Informe de avance de las actividades y resultados preliminares. Material de trabajo. Departamento de Turismo FCE, UNLP.

Programa de asistencia a tesis [PAT]. (2020). Informe de avance. Material de trabajo. Departamento de Turismo FCE, UNLP.

Programa de asistencia a tesis [PAT]. (2021). Informe resumen de las ediciones del PAT y de avance 2021. Material de trabajo. Departamento de Turismo FCE, UNLP.

Programa de asistencia a tesis [PAT]. (2022). Informe resumen de las ediciones primera a tercera y avance de la cuarta. Material de trabajo. Departamento de Turismo FCE, UNLP.

Programa de terminalidad UNLPam. (s/f). Recuperado el 11 de julio de 2022 desde <https://www.unlpam.edu.ar/educacion-a-distancia/terminalidad>

Universidad Autónoma de Entre Ríos [UADER]. (2015). Informe ciclos de acompañamiento



a las trayectorias de tesistas. Facultad de Ciencias de la Gestión. <http://guaranifcg.uader.edu.ar/index.php/secretarias/sec-academica/item/1694-informe-ciclos-de-acompanamiento-a-las-trayectorias-de-tesistas.html>

Viñas, R. y Suárez Baldo, C. (2017, noviembre 29-30). Políticas de egreso: dispositivos y herramientas inclusivas para la graduación y el egreso en la universidad pública argentina [Presentación en congreso]. I Congreso de Prácticas de Enseñanza en la Universidad UNDAV-UNAJ-UNPAZ, Avellaneda, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70143>

Propuesta de trabajo para favorecer la permanencia, el avance y el egreso en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. Facultad de Psicología - UNLP

Romina Urios
Victoria Fallesen
Sofía Bercellini
Camila Orozco
Lucía Castillo

Integrantes del equipo del área de permanencia, avance y acompañamiento para el egreso. Facultad de Psicología, UNLP
rominaurios@gmail.com
programapermanencia@psico.unlp.edu.ar

RESUMEN

En este trabajo vamos a presentar las líneas de trabajo iniciales que se pensaron para intentar favorecer la permanencia, el avance y el egreso para los/as estudiantes que cursan las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología, en la Facultad de Psicología de la UNLP.

Estadísticamente, puede detectarse que en la carrera Licenciatura en Psicología, se presenta un porcentaje de egreso que no se condice con los altos números de ingresantes, los cuales se incrementan año a año, presentándose una dificultad en rendir exámenes finales lo cual repercute directamente en el avance en la carrera, prolongándola más allá de los plazos previstos por el plan de estudios.

En febrero de 2020, se convoca a un equipo para comenzar a trabajar específicamente en tareas de permanencia y avance para favorecer el egreso, el cual entra en funciones en marzo de ese mismo año. Aquí mencionaremos el proyecto que se presentó para el área y las modificaciones que debieron hacerse para adecuar la propuesta a las variables introducidas por la irrupción de la pandemia por COVID-19 y las medidas implementadas por el Estado Nacional para proteger a la población -ASPO- y al mismo tiempo garantizar el derecho a la educación -virtualización-.

PALABRAS CLAVE: Permanencia, trayectorias, egreso, pandemia



INTRODUCCIÓN

En este trabajo vamos a presentar las líneas de trabajo iniciales que se pensaron para intentar favorecer la permanencia, el avance y el egreso para los/as estudiantes que cursan las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología, en la Facultad de Psicología de la UNLP. Se parte de la modificatoria 27.204 a la ley 26.606, que postula que todos/as aquellos/as sujetos que terminen la escuela secundaria tienen derecho a la educación superior: por tanto, el posicionamiento implica tomar a la educación como un derecho.

Tal como postula el Plan estratégico de la UNLP 2018-2022, la misma se propone: “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”. (pág. 13) Asimismo, plantea: “Mejorar los índices netos y parciales de graduación, en las diferentes titulaciones y procesos formativos universitarios”. (pág. 14)

Es desde ese marco que cobra sentido hacer hincapié en que el estudio de las trayectorias educativas individuales para favorecer la permanencia, el avance y el egreso, apunta a garantizar derechos, ya que los factores por los cuales un/a estudiante presenta dificultades para los mismos pueden ser sumamente variadas, entre las que se destacan: la adaptación o no a la cultura institucional propia de la universidad y a la cultura académica (en donde se incluye la afiliación institucional, los modos de ser estudiante en la universidad y en la facultad puntual que se ha elegido, la afiliación académica, etc.); la elección vocacional y cómo ha llegado a ella; las necesidades económicas y laborales, vinculadas también con el contexto socio-histórico y político; la formación de base con la que inicia una nueva carrera, destacándose las trayectorias escolares singulares de los diferentes colegios secundarios (de adultos, FINES, estatales, privados, etc.), más el tiempo que haya transcurrido desde que culminaron esos estudios previos y comenzaron la carrera universitaria; estos factores son algunos entre muchos otros.

En la Facultad de Psicología, puntualmente, se vienen desarrollando estrategias tendientes a lograr mayores índices de permanencia y egreso. Habiéndose detectado que un gran porcentaje de abandono se presenta en los inicios de la carrera, se comenzó a trabajar con el programa de tutores/as pares: estudiantes avanzado/as que acompañan a los/as ingresantes durante los primeros años de la carrera. También se propuso el cambio de “Curso introductorio” (que tenía una función de recepción) a “Trayecto introductorio” (con objetivo de acompañamiento e inclusión) en donde los/as tutores/as pares se encuentran desde el inicio del trayecto académico. Asimismo, se brindan espacios de acompañamiento para rendir los primeros exámenes parciales y finales, y las asignaturas del secundario que hayan quedado previas y que dificulten la inclusión en el primer año (no llegar a tiempo con la documentación requerida para completar la inscripción, por ejemplo).

Estadísticamente, puede detectarse que en la carrera Licenciatura en Psicología, se presenta un porcentaje de egreso que no se condice con los altos números de ingresantes, los cuales se incrementan año a año, presentándose una dificultad en rendir exámenes finales (en un estudio cuantitativo realizado por un equipo de la facultad, se concluyó, por ejemplo, que en estudiantes del plan 1984 que aún no se han recibido, sobre una muestra de 17.578 estudiantes, 12.697 registraban entre uno y dos finales rendidos a la fecha de realizado el estudio) lo cual repercute directamente en el avance en la carrera, prolongándola más allá de los plazos previstos por el plan de estudios.

En febrero de 2020, se convoca a un equipo para comenzar a trabajar específicamente en tareas de permanencia y avance para favorecer el egreso, el cual entra en funciones en marzo de ese mismo año. Aquí mencionaremos el proyecto que se presentó para el área y las modificaciones que debieron hacerse para adecuar la propuesta a las variables introducidas por la irrupción de la pandemia por COVID-19 y las medidas implementadas por el Estado Nacional para proteger a la población -Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio- y al mismo tiempo garantizar el derecho a la educación -virtualización-.

Objetivos propuestos por el programa

- Relevar la situación en materia de permanencia y egreso de los/las estudiantes que se inscriben para cursar las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología en la Facultad de Psicología de la UNLP.
- Poner en marcha estrategias que favorezcan la permanencia, avance y egreso de las carreras antes mencionadas.

Acciones concretas

Atendiendo a fortalecer la permanencia de los/las estudiantes a partir de segundo-tercer año de la carrera y favorecer el egreso de quienes se encuentran terminando de cursar, se establecieron las siguientes estrategias como propuesta de trabajo:

En principio, siempre es menester partir de un diagnóstico de situación que permita evaluar las condiciones de base, y así planificar acciones que se encuentren en consonancia con lo hallado.

Estrategias para la realización del diagnóstico:

- Encuestas a los/as estudiantes para detectar la situación en la que se hallan a partir del tercer año, y las dificultades que fueron encontrando que puedan haber hecho que su trayecto se retrase o abandonen la carrera. En 2020 y 2021, esta estrategia se implementó por medio de encuestas autoadministradas por formularios de Google, en donde también pudo indagarse sobre la situación de los/as estudiantes en la virtualidad.
- Revisión del relevamiento de información de situación de estudiantes de plan 1984 que



adeuden asignaturas del último año o últimos dos años de la carrera. Esto se hizo a partir de datos aportados por Cespi, generando una comunicación personal con cada estudiante por correo electrónico.

- Relevamiento de información de situación de estudiantes que cursaron asignaturas completas, pero perdieron la cursada por no rendir alguna de las instancias de evaluación y de aquellos/as que rindieron y aprobaron las evaluaciones, pero perdieron regularidad por inasistencias. Para esta estrategia, se solicitó a las cátedras el envío de información con listados de estudiantes que abandonaron o perdieron cursada, generando nuevamente comunicación con cada uno/a por correo electrónico para conocer los motivos de ese abandono y generar posibilidades de acompañamiento en las trayectorias -en los casos que fuera necesario/posible-.
- Revisar el relevamiento de estudiantes que adeuden pocas asignaturas y que ya no vivan más en la ciudad de La Plata para articular con programa de egreso. Acciones de intervención (en consonancia con las estrategias diagnósticas antes desarrolladas):
- Cursos intensivos de recuperación de asignaturas, para estudiantes que, habiendo cursado toda una asignatura, hayan perdido la misma por no haber rendido alguna de las instancias de evaluación, o que, habiendo rendido y aprobado todas las instancias, pierda la regularidad por inasistencias. A partir del relevamiento referido a abandonos o pérdida de cursada con evaluaciones de la misma aprobadas, se desarrolló en los primeros meses de 2021 una cursada de recuperación de diferentes asignaturas. La modalidad de estos cursos se acordó con el/la docente al frente de los mismos.
- Talleres para estudiantes sobre organización y planificación de carrera, y sobre lectura y escritura académica. Se desarrollaron varias de estas propuestas desde 2020, implementándose en modalidad virtual en su mayoría y recién en este año incorporándose la posibilidad de modalidad presencial.
- Análisis de la incidencia del sistema de correlatividades en las trayectorias de los/as estudiantes, elaboración de propuestas.
- Estrategias de seguimiento y acompañamiento para estudiantes en condición de recibirse: inclusión en cursos de recuperación, revisión de su trayectoria académica.
- Estrategias de terminalidad de cursadas para estudiantes que ya no viven en la ciudad de La Plata: puesta en funcionamiento de cursadas virtuales; en caso de ser asignaturas con Prácticas Profesionales Supervisadas, con la posibilidad de que las mismas se realicen en coordinación con instituciones de la ciudad en la cual vive el/la estudiante. Esta estrategia está en consonancia con lo planteado en el Plan Estratégico de la UNLP 2018-2022: "Desarrollar estrategias educativas en modalidades virtual y a distancia que permitan resolver los desafíos de la formación de posgrado masiva, la capacitación docente, investigativa y extensionista continua, la articulación y la democratización del acceso universitario con la inclusión socioeducativa, en todos los procesos y trayectos de todas las instancias, niveles, modalidades y ámbitos formativos". (pág. 14)

En 2022 se vienen desarrollando cursadas en modalidad virtual para egreso para aquellos/as estudiantes que se encuentran a más de 350 km de la ciudad de La Plata.

Todas las acciones antes mencionadas tuvieron y tienen como finalidad realizar una exploración diagnóstica lo más completa posible de la situación en materia de permanencia, avance y egreso de nuestra unidad académica para luego poder favorecer que se facilite el derecho a la educación superior y la profesionalización de todos/as aquellos/as que se acercan a nuestra facultad.

Resultados esperados

A partir de la puesta en funcionamiento de las estrategias antes desarrolladas, se esperaba poder contar con estadísticas respecto a la situación de los/as estudiantes siempre actualizadas para planificar e implementar acciones que fortalezcan la permanencia y el avance en las carreras de licenciatura y profesorado en psicología. Actualmente, continuamos con estas estrategias.

Conclusiones

Como conclusiones podemos mencionar la importancia del relevamiento de información a partir del envío de mails personalizados, uno a uno, atendiendo a la particularidad de las trayectorias educativas, dando respuestas singulares para cada situación de los/as estudiantes; y colectivas cuando se detectan las mismas dificultades o similares en un grupo de estudiantes. Si bien las encuestas fueron de gran utilidad en los inicios del programa brindando visibilidad, se pudo concluir que se obtuvo más respuestas y mejores resultados estableciendo una comunicación vía correo electrónico. La encuesta que obtuvo más respuestas fue la implementada a través del sistema SIU guaraní.

Por otro lado, fue fundamental la articulación con otras áreas y dependencias de la facultad como es el área de ingreso, el área de egreso, secretaría académica, área de asuntos estudiantiles, área de educación a distancia, la comunicación con las cátedras, docentes, etc.

A su vez, resultó necesario y de gran utilidad sobre todo durante la pandemia el uso de vías de comunicación digitales como la red social Instagram y el horario de oficina virtual por medio de la plataforma Zoom, siendo herramientas fundamentales a la hora de acompañar las transformaciones que se dieron tanto en el pasaje a la virtualidad como la vuelta a la presencialidad.

A partir de todo el trabajo desarrollado a partir de los lineamientos que hemos compartido en esta presentación, se hizo visible la necesidad de a las estrategias de conjunto, sumar estrategias personalizadas y singulares, que pudieran atender y dar respuesta al acompañamiento de las trayectorias particulares de cada estudiante, para favorecer la permanencia, el avance y el egreso.



BIBLIOGRAFÍA

Finnegan, F. y Pagano A. (2007). El derecho a la educación en Argentina. Cap. 2 – Páginas 63/76. Colección libros FLAPE.

Serra, M. y Canciano, E (2006). Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. Ministerio de Educación. Disponible en: www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo1mail.pdf

UNLP (2018) Plan estratégico de Gestión 2018-2022. Disponible en: https://unlp.edu.ar/gestion/plan_estrategico/plan-estrategico-de-gestion-2018-2022-10018-15018/

Cambios en las trayectorias de los Trabajos Finales de la Licenciatura de Ciencia y Tecnología de los Alimentos durante el contexto de pandemia: Análisis de sus potencialidades

**M. Victoria Salinas
Juliana Ripari Garrido
Mariela Patrignani**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina
mvsalinas@biol.unlp.edu.ar
julianaripari@gmail.com
marielapatrignani@biol.unlp.edu.ar

RESUMEN

Los trabajos finales (TF) son muchas veces un requisito para culminar una carrera de grado. Para los alumnos de la Licenciatura de Ciencias y Tecnología de los Alimentos (LCyTA) eran en su mayoría de carácter presencial y tuvieron que adaptarse al contexto de pandemia, resultando un desafío tanto para los docentes como para los alumnos. En este trabajo se pretende ahondar en la potencialidad de la realización del TF en contexto de pandemia. Para ello, se describió las principales características que los TF presentaban en escenarios “tradicionales” pre pandemia y finalmente se analizaron las modificaciones que debieron realizarse durante el ASPO. Se pudo concluir que el acompañamiento personalizado a los estudiantes junto con el incremento de las estrategias motivacionales por parte de los directores podría fomentar el desarrollo de las competencias discursivas en los últimos años de la carrera. Además, las tutorías virtuales para el desarrollo de los TF podrían posicionarse no sólo en un ambiente de emergencia sanitaria, sino como una opción útil para el acompañamiento de la escritura, especialmente en alumnos a los cuales, por ejemplo, por trabajo o por la distancia se les dificultaría realizar un trabajo final presencial.

PALABRAS CLAVE: Pandemia, trabajo final de carrera, trayectorias estudiantiles.



INTRODUCCIÓN

Actualmente, para convertirse en profesional¹ en alguna de las 110 carreras de grado ofrecidas por la UNLP es necesario aprobar, en promedio, 35 materias y en el 47,7% de los casos, además, se debe presentar una tesis/tesina o trabajo final (TF). Esto es una investigación que debe desarrollar el estudiante de la mano de un director sobre un tema en particular (Agostinelli, 2015). Generalmente, durante el desarrollo de las tesinas se adquieren las habilidades discursivas que habilitarán al estudiante a incorporarse al espacio de la comunidad académica. De acuerdo a Venegas et al. (2016) este macrogénero se define como “un trabajo escrito que cumple la función de informar acerca del proceso y resultado de una investigación teórica o empírica, con el fin de obtener el grado académico de licenciado” (p. 254). Esta es sólo una definición general de donde se desprenden infinidad de variantes, ya que existen tantas modalidades de trabajo final como carreras. Solo por nombrar algunos ejemplos en la Facultad de Comunicación Social se define como “Un proceso de aprendizaje significativo, el cual 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”. Mientras que para la facultad de Ciencias Agrarias y Forestales el trabajo implica “La realización de un proyecto de investigación, revisión bibliográfica o intervención profesional para promover la integración y ampliación de los conocimientos adquiridos con un perfil interdisciplinar”. Con esto se busca favorecer el desarrollo de competencias vinculadas a la actividad agroforestal características de la futura intervención profesional” (Patrignani, 2019).

En la facultad de Cs. Exactas se dicta la Lic. en Ciencia y Tecnología de Alimentos (LCyTA) la cual cuenta con 35 materias incluyendo un TF. El reglamento lo describe como un “Documento escrito, que tendrá carácter individual, deberá estar redactado en idioma castellano y en el siguiente formato: Introducción, Objetivos, Materiales y Métodos, Resultados y Discusión (estos dos últimos en una misma sección, o en secciones separadas), Conclusiones, y Bibliografía (hoja A4)”. Sin embargo, estos son apenas los requisitos mínimos que no llegan a representar las exigencias reales. Además, es necesario una exposición oral frente a un comité evaluador, generalmente tres personas, con experticia afín a la temática trabajada durante la tesina.

Si pensamos al TF de carrera como una asignatura más de un plan de estudios con una estructura ya pactada, sería de esperar que el mismo contará con un currículum, un plan de estudio y un programa. Sin embargo, estos documentos que contienen los elementos conformantes de la propuesta de una materia, parecen estar ausentes. No obstante, no

1.- En el presente trabajo se utilizan términos masculinos (los estudiantes, los tesistas, los directores, los talleristas, etc.) como una forma nombrar a los sujetos con el único objetivo de facilitar la lectura. Sostenemos, sin embargo, la necesidad de revisar y ajustar el lenguaje para encontrar métodos satisfactorios de visibilizar tanto a las mujeres como a otros géneros no binarios.

parece haber dudas que el producto final de esta materia sí cumple con ciertas perspectivas implícitas, que parecieron mantenerse sin cambios hasta el año 2020.

En diciembre del año 2019 aparece una nueva enfermedad diseminada rápidamente por el mundo por lo que el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el brote del nuevo coronavirus como una pandemia. En este contexto, la Argentina el 12 de marzo de 2020 decretó la emergencia sanitaria pública y estableció para toda la población que habita o se encuentre en el país la medida de “Aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO)”; es decir las personas deberán permanecer en sus residencias habituales o en el lugar en que se encuentren y abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo con el objetivo de proteger la salud pública (Decretos DNU 260/2020 y 297/2020). Esta situación impactó fuertemente en el desarrollo de los TF, en donde los estudiantes debieron abandonar la presencialidad interrumpiendo las prácticas experimentales. De manera que fue necesario repensar y adaptar la continuidad pedagógica de la última asignatura de los estudiantes con el fin de que puedan culminar la carrera de grado, especialmente en las carreras en la que el TF eran principalmente prácticas presenciales, como los de la Facultad de Ciencias Exactas.

Considerando todo esto, el presente trabajo busca analizar las principales modificaciones que sufrieron los TF durante la pandemia, tomando como ejemplo de análisis la LCyTA de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. Se describen las principales características que los TF presentaban en escenarios “tradicionales” pre pandemia y finalmente se analizan las modificaciones que debieron realizarse durante en ASPO. En esta descripción se incorporaron las vivencias de una estudiante que tránsito en primera persona este proceso.

Los Trabajos Finales tradicionales y problemáticas entorno a los mismos

Prepandemia, Patrignani (2019) analizó un total de 10 TF de la carrera de la LCyTA realizados hasta el año 2019. En dicho trabajo se pudo concluir que los documentos escritos del TF se dividieron, de acuerdo al reglamento, en introducción, en la que se describió el sistema alimentario sobre el que trabajaron, los antecedentes, avances y el estado del arte del objeto de estudio fundamentado con una búsqueda bibliográfica. Luego, en la sección de objetivos se describió la hipótesis de trabajo y cómo se abordó el problema en cuestión a través de la experimentación. Le siguió la sección de “Materiales y Métodos” en donde se especificaron las técnicas utilizadas para alcanzar el objetivo planteado. La sección “Resultados y Discusión” compiló los principales resultados, que son interpretados criteriosamente en correspondencia con las bases teóricas establecidas. Finalmente, se encontraron las Conclusiones en donde se resumió de forma sintáctica los principales aportes del trabajo. Los principales resultados obtenidos de los ensayos experimentales se presentaron en forma de figuras o tablas correctamente confeccionadas. En todos los TF analizados por Patrignani (2019) se pudo observar la importante carga de laboratorio, es decir un alto porcentaje del tiempo dedicado a prácticas experimentales. Aunque



encontró que existen limitaciones y dificultades durante en desarrollo de estas prácticas, como el poco acompañamiento que pueden tener los estudiantes, o la extensión de los plazos debido a resultados no esperados con la consecuente modificación del plan previamente pactado, la etapa de escritura parece ser en todos los casos la que genera más dificultades (Marmisollé, 2021). Esto probablemente responde a que las habilidades discursivas necesarias para la escritura del TF se aprende durante la redacción del TF y muchos de los estudiantes llegan a la instancia de tener que escribir su trabajo final sin haber leído antes enunciados pertenecientes a estos géneros. Esto se debe a que la redacción de textos no es una actividad que se enseñe en los cursos regulares, aunque sí se evalúa (en tanto exigencia del código académico). Si a esto se le suma el escaso entrenamiento de escritura de textos académicos, estamos frente a un estudiante que además de desconocer el producto que tiene que resolver, tampoco conoce las características del proceso que debe llevar a cabo para concretarlo (Pereira y Di Stefano, 2007). Esto muchas veces lleva a tensiones, frustraciones y postergación de los tiempos de egreso.

Los trabajos Finales en etapa de pandemia

Durante el año 2020 culminaron 9 TF de la LCyTA, luego desde enero hasta agosto del año 2021 ningún alumno se ha recibido según el registro aportado por la Lic. Eugenia Orozco integrante de la Secretaría Académica. Por reglamento, la estructura de estos TF debió seguir los lineamientos pre-establecidos, pero las actividades de laboratorio no pudieron ser realizadas. En cambio, la actividad central fue la escritura y la lectura de diversas fuentes bibliográficas.

En nuestra experiencia, las Dras Salinas y Patrignani dirigimos el TF de la alumna J. Ripari Garrido, quien comenzó a vincularse con nuestro grupo de trabajo en el año 2020. Tal como relata la estudiante, en ese momento aún no era claro cuál sería el desenlace de la situación *“La incertidumbre del momento no me permitía decidir si debía plantear un trabajo final teórico (del cual no existían prácticamente antecedentes) o esperar a que se habiliten las actividades en las Universidades”* (Ripari Garrido et al., 2022). La transformación inmediata a causa del COVID-19 hizo que muchos docentes y estudiantes se adentren en un terreno de inseguridad y de resistencia a este cambio obligado. Por otra parte, existe en el imaginario social una idea errónea de que la educación a distancia es una formación “de segunda clase” (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020). Ya habiendo pasado 2 años de pandemia creemos que existe suficiente evidencia que ha demostrado que los estudiantes aprenden con ambos modelos formativos, y que la virtualidad expande las fronteras de la clase habitual (Marotias, 2020). Pero ¿Qué ocurre con el desarrollo de los TF?

Tal como relata Ripari Garrido et al. (2022) durante el desarrollo de su TF en pandemia *“Por el contexto de aislamiento, se iniciaron los encuentros virtuales por videollamada en los que se propusieron objetivos que pudieran ser completados desde el hogar (...). Las*

*docentes que me acompañan propusieron encuentros virtuales semanales. **Continuamente cumplieron su rol como tutoras, seguían el avance de la búsqueda bibliográfica, me guiaban en los temas que buscar y qué plataformas utilizar (...).** Aunque por el pasar del tiempo y el contexto de pandemia, muchas veces no me sienta vinculada con mi rol de estudiante universitaria y otras veces se siente el desgano y las ganas de querer bajar los brazos, el seguimiento y las propuestas para continuar de las docentes pudieron cambiar mi parecer y me incentivaron a adentrarme en la investigación”.*

En estas palabras podemos ver que el acompañamiento por parte de los directores es esencial para el correcto desarrollo del TF. En un reciente trabajo de especialización en docencia universitaria, Marmisollé (2021) expuso que las dificultades en la escritura no solamente se deben a la extensión de los textos sino, principalmente con la lógica del texto que se debe producir. Esto estaría relacionado a la escasa alfabetización² académica con la que cuentan los estudiantes al llegar a las etapas finales de su carrera. En este contexto, la tarea de aportar las herramientas para la redacción del trabajo final recae entonces sobre los directores. Marmisollé (2021) también indicó que la ayuda y la participación activa de los docentes es fundamental para poder delinear la estructura del trabajo. Esto coincide con lo expuesto por Ripari Garrido et al. (2022) quien enfatizó la importancia del incentivo y el continuo rol de tutorías.

Los TF realizados en contexto de pandemia recuperan a la escritura como eje central en proceso de aprendizaje. En este esquema, los estudiantes cuentan con un apoyo temprano en la redacción por parte de los docentes, mientras que, en la presencialidad, la ayuda se da al final del desarrollo del TF (una vez que concluidos los trabajos experimentales). Además, de acuerdo a Núñez Cortés (2021), existen también diferencias en las acciones llevadas a cabo por los tutores en estos dos escenarios. En las tutorías virtuales las estrategias motivadoras para la redacción aumentan: se incrementa el uso de la empatía, el ánimo, la identificación y el reconocimiento del esfuerzo durante la etapa de corrección. Ochoa Sierra y Cueva Lobelle (2017) analizaron los *bloques*³ que puede sufrir un tesinista durante la etapa de escritura y que pueden llevar a dilatar el proceso, volviéndolo en algunos casos sumamente fastidioso. Según sus estudios, la imposibilidad de escribir es multicausal (se entrelazan aspectos afectivo-emocionales y cognitivos) y el rol del tutor es crucial para poder superar estos momentos. Ochoa Sierra y Cueva Lobelle (2017) resaltaron la importancia del director en estimular los pequeños logros para asegurar otros mayores. En este sentido, el apoyo de las tutorías virtuales y la posibilidad de tener un estrecho contacto con los

2.- En referencia a esto, entendemos la alfabetización académica desde la perspectiva de Carlino (2005) 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 requeridas para aprender en la universidad”. (p. 410). Este concepto objeta la idea de que la adquisición de las capacidades para leer y escribir se completan en algún momento, aunque en la presente propuesta consideraremos su aplicación específica en el ciclo superior

3.- Estos autores entienden el “bloqueo” como la imposibilidad de escribir y evasión de la tarea hacia otras actividades no relacionadas.



estudiantes, a pesar de las distancias físicas, sumados aumento en la motivación por parte de los directores podrían ser estrategias eficaces para acompañar a los estudiantes durante la etapa de redacción de su trabajo final.

CONCLUSIONES

Aunque el desarrollo de los TF a distancia surgió en respuesta a una situación sin precedentes, el acompañamiento personalizado a los estudiantes y el incremento de las estrategias motivacionales por parte de los directores, resultaron herramientas útiles para fomentar el desarrollo de las competencias discursivas en los últimos años de la carrera. Las tutorías virtuales para el desarrollo de los TF podrían posicionarse entonces no sólo como una alternativa aislada en un ambiente de emergencia sanitaria, sino como una opción útil para el acompañamiento de la escritura.

BIBLIOGRAFÍA

Agostinelli, L. (2015). Casi doctor: abandonar a un paso del título. El Día. Recuperado de <http://www.eldia.com/nota/2015-10-10-casi-doctor-abandonar-a-un-paso-del-titulo>

Cabero-Almenara, J., y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus virtuales*, 9(2), 25-34.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Marmisolle, W. A. (2021). *Problemáticas de los alumnos de Licenciatura en Química en torno a la Tesina de Grado (Tesis de Especialización)*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Marotias, A. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Hipertextos*, 8.

Núñez-Cortés, J. A., Errázuriz, M. C., Neubauer Esteban, A., y Parada, C. (2021). Las tutorías de escritura académica presenciales y virtuales: ¿Qué podemos aprender sobre sus estrategias didácticas?. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 643-660.

Ochoa Sierra, L., y Cueva Lobelle, A. (2017). El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: angustias y desazones percibidas por sus protagonistas. *Lenguaje*, 45(1), 61-87.

Patrignani, M. (2019). El acompañamiento pedagógico en el egreso universitario (Tesis de Especialización). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Pereira, C., y Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430.

Ripari Garrido, J., Patrignani, M., Salinas, M.V. (2022). Relato de una experiencia pedagógica en pandemia: desarrollo del trabajo final de la Lic. de Alimentos en contexto del ASPO. Congreso Latinoamericano de Ingeniería y Ciencias Aplicadas CLICAP 2022- San Rafael, Mendoza-Argentina. <https://fcai.uncuyo.edu.ar/upload/06-memorias-resumenes1.pdf>

Venegas, R., Zamora, S., y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, 49, 247-279.



Construir futuros desde las Prácticas de enseñanza de Psicología en el escenario contemporáneo

García Labandal Livia
Maiorana Silvia
Santoalla Mariel

Facultad de Psicología, UBA
livialabandal@gmail.com
silviamaiorana.sm18@gmail.com
m_santoalla@yahoo.com.ar

RESUMEN

El trabajo rescata experiencias recogidas en la cátedra: Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología. UBA; materia anual con la cual les estudiantes obtienen el título de Profesores. Fue a partir del ASPO y DISPO que se transformó radicalmente la forma de concebir tanto la enseñanza cuánto de acompañar trayectorias de formación docente universitarias.

En esa etapa, muchos de los estudiantes, debieron realizar sus prácticas docentes de manera virtual. Ello implicó adecuar y sostener diversidad de dispositivos y horarios que facilitarían su realización, manteniendo requisitos contractuales establecidos con los aprendices, flexibilizando exigencias pero sin renunciar a enseñanzas y aprendizajes de calidad. Igualmente implicó la posibilidad de alojar contextos disímiles a los educativos, cuando familiares convivientes se inmiscuían en encuentros sincrónicos. Se producían entonces otros lazos virtuales que acompañaban trayectorias devastadas por acontecimientos contextuales. El Derecho a Educación de Nivel Superior debe reproducir posibilidades educativas de Escuela Media; debe garantizar la construcción de nuevos conocimientos asibles a toda la población y nunca debe dejar de ser posibilidad de ascenso social, mejora económica o modelo de inclusión que anhelamos para quienes habiten el suelo argentino.

PALABRAS CLAVE: prácticas docentes, trayectorias, diversidad de dispositivos; flexibilidad; alojamiento.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo rescata algunas experiencias recogidas a lo largo de los 18 años de funcionamiento que tiene la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología de la UBA. Al tratarse de la materia en la que se realizan las prácticas docentes, estas se transformaron radicalmente y llevaron a la cátedra a revisar la forma de concebir tanto la enseñanza cuánto de acompañar trayectorias de formación docente universitarias.

El desafío mayor estuvo puesto en trocar prácticas docentes en el Nivel Superior y Medio en prácticas docentes virtuales y sostener la tutorización de estas en espacios sincrónicos y asincrónicos de trabajo compartido.

En la actualidad se abre un nuevo escenario para pensar la formación docente universitaria que posibilite conciliar modos de enseñar desde la presencialidad, lo aprendido en la virtualidad y combinarlos en la complejidad de las aulas actuales.

Formación docente en la universidad:

La finalidad de la enseñanza universitaria en general es la de formar profesionales competentes que orienten y lideren el progreso intelectual, económico, industrial y cultural de la sociedad. Formarse como docente en la universidad requiere algo más que apropiarse de un área de conocimiento científico. Implica “formarse como persona” (Fonseca Mora, 2001) desarrollando competencias, valores, expectativas y deseos, que no solamente provienen de la currícula. Son los profesores tutores quienes a partir de la reflexión sobre modalidades tradicionales de enseñanza ubican a sus estudiantes en un rol activo respecto de su propio proceso de aprendizaje generando así nuevas modalidades de trabajo compartido.

Desde el programa de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, se plantea que la didáctica especial es concebida como un espacio conceptual y discursivo cuyo objeto es el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos disciplinares específicos. Constituye un saber teórico-práctico de carácter universal y, a la vez, particular. En función de esta concepción y de la posición de la materia en el plan de estudios, la propuesta pedagógica se centra en la integración del proceso de aprendizaje a través de la confrontación conceptual con problemas reales de la actividad docente, en el contexto en el que surgen y en interacción con los actores sociales involucrados. Se procura, de este modo, que los docentes en formación visualicen la enseñanza como un proceso complejo que exige la permanente reflexión sobre los fundamentos y las consecuencias de las intervenciones pedagógicas.

Sobre el dispositivo de cátedra implementado:

Para concretar estos propósitos, la cátedra construye su accionar sobre la base de la heterogeneidad del alumnado, en tanto que mientras algunos poseen experiencia docente,



otros sólo cuentan con su experiencia como alumnos. Ello exige crear condiciones para que unos y otros puedan conceptualizar su experiencia, enriqueciéndose mutuamente. Así, el dispositivo de Comunidad de Aprendizaje permite enfatizar la importancia de la heterogeneidad, desarrollando y construyendo “sentido” entre todos los actores.

Marta Souto (1999) define al 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” (p.109). Entre otros, sus componentes son: la finalidad; la institución que convoca; las personas; los espacios; los tiempos; el interjuego entre arte, técnica y teoría; las estrategias.

El dispositivo implementado permite cambiar el enfoque del aprendizaje desde las tradicionales estrategias “centradas en el profesor” o las más actuales estrategias “centradas en el estudiante” a un eje de trabajo constructivista “centrado en todos los actores en un contexto de práctica”, que va a propiciar un tipo particular de aprendizaje: desde un enfoque social constructivista, reconoce y promueve en el estudiante competencias entroncadas con la investigación, la metacognición y la capacidad de aprender a aprender. El docente en formación debe constituirse como activo constructor de su propio saber. Para ello, se trabaja bajo un modelo de estrategia indirecta, centrado en el grupo de estudiantes, estimulando en ellos la iniciativa por la búsqueda y apropiación de más y mejores conocimientos. Se combinan cotidianamente tareas ligadas al tratamiento y discusión de constructos teóricos propios del campo de la didáctica de la psicología, a través de la indagación bibliográfica, con dispositivos

centrados en la tutorización de las prácticas docentes y con un trabajo significativo al interior de la Comunidad de aprendizaje que se constituye en cada comisión.

Desde este enfoque constructivista del aprendizaje, la meta formativa de relevancia para la asignatura es la promoción de la interacción entre la conceptualización y la disposición crítico - reflexiva sobre la propia intervención docente, promoviendo la capacidad de cuestionar y cuestionarse, la posibilidad de preguntar, dudar y pensar de modo divergente, como base para gestionar en los estudiantes un aprendizaje profundo, competencias innovadoras y creativas y una progresiva apropiación del rol docente a asumir.

Formación en tiempos Pandémicos:

Luego del ASPO y DISPO instituidos en diversos países por la pandemia de SARS COVID, una de las primeras medidas que tomaron los gobiernos (para evitar la propagación del coronavirus), fue el cierre provisorio de las instituciones educativas en los distintos niveles. Es decir, se suspendieron las clases presenciales, implementando otros formatos de encuentros posibles para sostener el derecho a enseñar y a aprender. En la actualidad, los inicios de nuevos ciclos lectivos y el retorno gradual a las clases presenciales, aun con contramarchas, devienen una oportunidad para la restitución del lazo entre pares. Este fue interrumpido de forma abrupta

por la pandemia, el aislamiento y el posterior distanciamiento social, para retomar la experiencia de estar con otras y otros y de reflexionar sobre el valor de responder como colectivo frente a un acontecimiento que ha puesto y pone en jaque nuestras formas de vida.

Fortalecer los vínculos, elaborar los padecimientos subjetivos, reflexionar sobre lo que pasó y sigue pasando, resignificar las normas de convivencia en pos de la construcción de una cultura del cuidado, introducir prácticas que atiendan a los requerimientos sanitarios -necesarios por cierto- pero que no se reduzcan a ello y que se despeguen del habitual sentido de control y disciplinamiento ha sido el desafío que enfrentamos. En definitiva, se trata de generar las condiciones para que el distanciamiento físico no se traduzca en distanciamiento emocional y subjetivo.

Las prácticas de enseñanza debieron modificarse y en pocos meses fue necesario realizar una adaptación de la universidad para sostener el vínculo con los estudiantes y garantizar así la enseñanza y continuidad pedagógica. El lenguaje audiovisual, los cuadernillos, los recursos y plataformas digitales se convirtieron en herramientas claves para el contexto de aislamiento. Pero el uso de estas herramientas y su dominio si bien fue necesario para transmitir conocimientos por parte de los docentes, no resultó del todo suficiente.

La pandemia y las necesarias medidas de aislamiento y distanciamiento social, en tanto acontecimientos imprevistos e inciertos, reeditaron el desamparo estructural de la condición humana. Sin duda, esto no puede ser sin efectos en la subjetividad y en los modos en que nos relacionamos con otras y otros. En este sentido, los estudiantes, en su mayoría adultos jóvenes, cargaron con un padecimiento, producto de esta situación que debieron atravesar.

Es sabido que la función de la universidad trasciende la necesaria transmisión de saberes y representa una oportunidad para que se construyan lazos perdurables, sin lugar a duda, eso también constituye un escenario para el despliegue de experiencias subjetivantes.

Se afrontó un cambio radical en los modos de vincularse con el aprendizaje y con los otros: colegas y estudiantes...

En ese contexto y con las dificultades que ha conllevado la posibilidad de establecer lazos «virtuales» resultó fundamental realizar un rodeo reflexivo que permitiera volver a pensar cómo custodiar trayectorias escolares que acompañaran padecimientos subjetivos e incluso subjetividades de estudiantes y docentes devastados por el aislamiento o pérdida de seres queridos...

La gran mayoría de los docentes del nivel superior, asumieron el compromiso de “enseñar” utilizando todos los recursos con los que contaban; mientras que algunos otros sólo se preocuparon de la comunicación en su sentido instrumental, el intercambio de información y el contenido, como si pudiera escindirse de las circunstancias extremas que se atravesaban. La construcción del conocimiento ya no era impartida sólo por los docentes, sino implementada a través de formas de trabajo colectivo, con una nueva estructuración de la atención y circulación de la palabra que eran impensadas en las universidades antes de la pandemia...



El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación facilitó algunos aspectos de la enseñanza, pero los “lazos sociales” muchas veces resultaron interrumpidos por la falta o poca conectividad que las familias tenían.

Ello invitó a pensar una vez de manera reflexiva y ética, teniendo en cuenta que se trató de un momento histórico que reclamó un nuevo compromiso. Por tanto, resultó imprescindible, generar cierta sinergia, que garantizara el derecho a aprender, considerando las prioridades de estudiantes, familiares; pero también acompañando y sosteniendo incluso colegas en tales difíciles circunstancias.

El desafío de este momento estuvo puesto en trocar comunidades de prácticas en comunidades de prácticas virtuales sin perder en ese pasaje solidez académica y la posibilidad de realizar intervenciones situadas. Las tecnologías contribuyeron a hacerlo posible.

Como migrantes en una nueva cultura:

La inmersión súbita en la cultura digital dejó perplejos a docentes, estudiantes e instituciones educativas. Lo conocido y apropiado dejó de ser útil y hubo que hacer un proceso de reconversión inmediato para dar continuidad a las prácticas de enseñanza. Como migrantes de una cultura a otra, los profesores tuvieron que atreverse a improvisar otras formas de compartir conocimientos, habilidades y actitudes. Asumir nuevos roles y espacios de trabajo y construir colaborativamente en nuevos entramados.

Diana Mazza (2020, p.5) sostiene al respecto que es necesario para esto “tolerar la propia frustración (Bion, 1980) de no contar con toda la información necesaria para tomar decisiones, probar y reconfigurar en función de la marcha de los acontecimientos y poner a jugar un pensamiento estratégico más que programático (Morin, 1996)”.

La clave para pensar nuevos escenarios será permitir la equivocación, fallar cual docentes novatos, aun cuando se cuente con muchos años de experiencia docente.

Formación en la Pos Presencialidad:

La situación de emergencia global atravesada se presenta hoy como el punto de partida para revisar viejas estructuras y modelos pedagógicos, para volver sobre los modos de aprender y sobre las particularidades de los sujetos de aprendizaje. Será necesario, para consolidar procesos de innovación, revisar las formas en las que la cultura digital forma nuevas subjetividades y diseñar otros modos de acompañar las trayectorias estudiantiles.

Es momento de tomar otro sentido y caminar en otra dirección. La virtualización de emergencia de los ciclos lectivos 2020 y 2021 presentaron con crudeza a un sujeto de aprendizaje nuevo, una estructura académica universitaria nueva, un ser y ejercer la docencia impensados en años anteriores. Y con la ruptura de los equipamientos preestablecidos y naturalizados, desde la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza nos proponemos algunos temas sobre los que comenzar a reflexionar:

- Los jóvenes y adultos llegan a las aulas con un bagaje cultural y herramientas para el aprendizaje renovadas, con saberes diversos y expectativas nuevas. La manera de informarse, de interactuar con otros, de consumir y de formar opiniones o como Castells (2012) denomina a los marcos de significación, están hoy en día más ligados y conectados entre sí.

- La sociedad en red marca el ritmo bajo el cual se dan estos procesos de aprendizaje y juega un papel central imprimiendo un sello a las dinámicas cotidianas y de aprendizaje formal.

- El acceso y masificación de la tecnología en los últimos años ha inaugurado nuevos tipos de sociabilidad, de prácticas y de expresiones, generando las condiciones para nuevas formas de establecer relaciones los unos con los otros. Con naturalidad, los sujetos convierten la esfera íntima en un escenario propicio para mostrar la vida a través de la composición de diversos recursos digitales (Amador, 2013). Producen nuevos lenguajes y nuevas formas de comunicación.

- Ser parte de estos entornos digitales, construye nuevas subjetividades y acelera cambios sociales, políticos y económicos, configurando otras formas de experiencia y subjetivación.

Esta nueva presencialidad implica, inicialmente reconocer y validar otras formas de transitar las aulas desde una corporalidad distinta, con un bagaje de recursos nuevos y saberes renovados sobre las disciplinas y sobre nosotros mismos.

El desafío se plantea tanto a nivel institucional como en los ámbitos docentes y en el propio estudiantado y requiere del diseño conjunto de experiencias de aprendizaje ajustadas a la nueva realidad áulica.

Como propone Carina Lion (2020) lo virtual demanda ser creativos; dialogar y construir en colaboración con quienes, desde las redes, y desde distintos entornos pueden aportar perspectivas, lineamientos, ideas, actividades y recursos múltiples. El desafío es el de afrontar la complejidad.

Es en este sentido que reflexionar sobre nuestras prácticas docentes y reposicionarnos en las coordenadas actuales, nos permite tomar decisiones pedagógicas en comunidad sosteniendo que:

- No hay recetas. Cada docente tiene la posibilidad de ir tomando sus decisiones, sabiendo que esta situación inédita nos autoriza a ensayar, y luego revisar nuestras prácticas para que podamos continuar presentes en la vida de los y las estudiantes.

- En estos tiempos más que nunca es saludable trabajar en equipo. Es por eso por lo que Meirieu (2020, p.32) propone: “instituir un espacio-tiempo colectivo y ritualizado en el que la palabra tenga un estatus particular (es una exigencia de precisión, exactitud y verdad), en el que el todo no pueda reducirse a la suma de sus partes (cada una es importante, pero el colectivo no es un conjunto de individuos yuxtapuestos), en el que el bien común no sea la suma de los intereses individuales (es lo que permite superarlos y



permite a cada uno superarse a sí mismo)”.

- En cada decisión pedagógica asumida subyace siempre el deseo genuino de que la Institución educativa siga abierta, construyendo presencia de otra manera, invitando a encuentros pedagógicos diferentes.

El vínculo con los estudiantes evita que se genere una interrupción de los estudios haciendo al decir de Maggio (2020) un lugar de significado, de relevancia, de contención, de freno a la expulsión.

Sin dudas, por tanto, la pandemia nos abrió posibilidades para repensarnos docentes y rearmando lazos entre colegas y estudiantes, sosteniendo lo impensable...

CONCLUSIÓN

La experiencia fue laboriosa, costosa y demandante durante la pandemia de COVID, sin embargo, en lugar de excluir, permitió incluir familias, hijos, padres convivientes de los estudiantes y en muchos casos acompañar procesos de enfermedad e incluso duelo. Se flexibilizaron exigencias sin por ello renunciar a una enseñanza y aprendizaje de calidad y se posibilitó producir lazos virtuales, acompañando trayectorias muchas veces devastadas por los acontecimientos contextuales que permitieron rearmarse y salir nuevamente al ruedo cuando la responsabilidad sanitaria lo permitió.

El Derecho a la Educación de Nivel Superior debe reproducir las posibilidades educativas de la Escuela Media; debe garantizar la construcción de nuevo conocimiento asible a toda la población y nunca debe dejar de ser la posibilidad de ascenso social, mejora económica o modelo de inclusión que anhelamos para quienes habiten el suelo argentino.

Recuperamos las voces de docentes de la cátedra respecto del tiempo transcurrido:

“Fue raro volver, pero claro que la presencialidad permitió un contacto corporal ansiado y necesario, una comunicación a través de la mirada y de los gestos que nos hace únicos en la interacción con el otro; pero sin dudas luego de la experiencia pandémica sabemos que es posible pensar en una forma híbrida de abordar las clases dejando la presencialidad para las experiencias prácticas y la virtualidad para la guía teórica”.

“Me encanta haber vuelto a la presencialidad plena (...) los intercambios cara a cara enriquecen altamente el desarrollo profesional docente. Mirarnos, escucharnos, transmitir con gestos también lo que pensamos, vivir la experiencia estando presentes no se asemeja a dar clases a través de una pantalla”.

“Así fue como en medio de esa incertidumbre ellos, los alumnos también nos enriquecieron con sus experiencias y aprendizajes, también construyeron estrategias nuevas, propusieron nuevas formas de comunicación, huérfanos de un edificio que nos alojó, encontramos un espacio simbólico que nos abrazó con calor de hogar, los alumnos en sus casas compartían la cotidianeidad, hijos, familias, internet inestable y covid. Todo esto nos hizo más cercanos, más humanos (...) la única ganancia que teníamos en medio

de todo eso, era vernos en nuestro espacio virtual semana a semana. La experiencia de aprendizaje fue mancomunada, enriquecedora para mí y para cada grupo de alumnos que ha pasado en estos años de pandemia y aislamiento. La creatividad y el afecto fueron nuestros aliados, la incertidumbre nuestro motor”.

BIBLIOGRAFÍA

Amador, J. (2013). Infancias, subjetividades y cibercultura: noopolítica y experiencia de sí. Revista científica, v. 1, n. 15, pág. 13, feb. 2013. Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/3935>

Castells, M. (2012). Comunicación y poder. Alianza Editorial

Fonseca Mora, M.C. (2001). La enseñanza de aspectos afectivos en el ámbito universitario. Revista de Enseñanza Universitaria. N° Extraordinario: 83-96

Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. Revista de Filosofía y Educación: Saberes y Prácticas. ISSN 2525-2089.

Maggio, M.; Segato, R.; Birgin, A.; Meirieu, Ph.; Sztajnszrajber, D.; Dussel, I.; Díaz, E.; Sassen, S.; Tonucci, F.; Mazza, D.; Terigi, F.; Anijovich, R.; Puiggrós, A.; Rodríguez, L.; Imen, P.; Pineau, P.; Kaplan, K.; Barrancos, D. y Nicastro, S.: (2020). Bitácora de Cuarentena, para docentes e pedagogues. Buenos Aires, Argentina y Sao Paulo, Brasil.

Mazza, D. (2020). Documento 7: Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. CITEP. Buenos Aires: Secretaría de Asuntos Académicos, UBA.

Meirieu, Ph. (2020). «La Escuela Después»... ¿Con la pedagogía de antes? En Maggio, M.; Segato, R.; Birgin, A.; Meirieu, Ph.; Sztajnszrajber, D.; Dussel, I.; Díaz, E.; Sassen, S.; Tonucci, F.; Mazza, D.; Terigi, F.; Anijovich, R.; Puiggrós, A.; Rodríguez, L.; Imen, P.; Pineau, P.; Kaplan, K.; Barrancos, D. y Nicastro, S.: (2020). Bitácora de Cuarentena, para docentes e pedagogues. Buenos Aires, Argentina y Sao Paulo, Brasil.

Pedró, F. (2020). COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. Fundación Carolina. ISSN: 2695- 4362. Recuperado de: https://doi.org/10.33960/AC_36.2020

Souto, Marta (1999). Grupos y dispositivos de formación. Novedades Educativas.



Contribuir al sostenimiento de las trayectorias estudiantiles desde la enseñanza. Encuentros de Formación Docente en la FCE-UNLP

Ma. Fernanda Barranquero
Ma. Alejandra Pedragosa

Facultad de Ciencias Económicas - UNLP fernanda.barranquero@econo.unlp.edu.ar
IdHICS – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP mapedragosa@fahce.unlp.edu.ar

RESUMEN

La Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata, dado el contexto post pandemia, planteó la necesidad de promover instancias de reflexión conjunta con los docentes¹ de la casa a fin de visibilizar, sopesar y accionar sobre las implicancias que tiene la virtualización de emergencia en la vuelta a la presencialidad. Asimismo, considerar la necesidad de introducir cambios en la enseñanza en función de recuperar y fortalecer los aprendizajes hechos durante la pandemia, en un encuadre colaborativo entre estudiantes y docentes.

Tomando como referencia el Modelo de Integración Académica y Social subrayamos que este tipo de acciones encuentran su mejor espacio en el aula para alcanzar a todas las personas. Allí, las acciones centradas en la actividad del estudiante y el trabajo con otros, ofrece una experiencia institucional de calidad que contribuyan a la integración académica y social al ámbito universitario y, en consecuencia, al sostenimiento de las trayectorias educativas universitarias.

PALABRAS CLAVE: Trayectorias Educativas, Instituciones de Educación Superior; Formación Docente

INTRODUCCIÓN

La situación de pandemia originada por el COVID-19 afectó enormemente el funcionamiento de las instituciones de Educación Superior (IES). Las IES se vieron frente al desafío de crear una estrategia de virtualización del proceso educativo a fin de sostener su continuidad. Esta

1.- En advertencia de los usos sexistas del lenguaje, en adelante se utilizará la expresión “los profesores”, “los estudiantes” de manera inclusiva de la diversidad de géneros a fin de facilitar la lecturabilidad del texto.

cuestión no resultó sencilla de llevar adelante, dadas las dificultades existentes en torno al acceso a las tecnologías digitales y la conectividad, así como la implementación de la mediación tecnológica repentina tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Tal como enuncian Casanova Cardiel y García (2021) en un documento de la Fundación Carolina sobre Educación Superior y pandemia en América Latina y el Caribe, el acceso y la calidad de los procesos educativos se dieron en un marco de “desigualdad e inequidad social de la región, propiciando, en muchos casos, el abandono y la exclusión de miles de estudiantes, que se han visto en la necesidad de incorporarse al mundo laboral para contribuir al ingreso familiar” (Casanova Cardiel y García, 2021).

Si la oferta de un servicio educativo de calidad, asegurando no solo el acceso, sino la inclusión y la permanencia ya constituía una preocupación antes de la pandemia, resulta aún más prioritario ampliar las estrategias en este sentido para el periodo post pandemia. Esto se debe pensar así en línea con mantener la posibilidad de alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 de Naciones Unidas, con miras a contribuir al desarrollo humano, a través de la reducción de desigualdades y al fortalecimiento de sociedades inclusivas y pacíficas.

Dado el contexto post pandemia, desde la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata, planteamos la necesidad de promover instancias de reflexión conjunta con los docentes de la casa a fin de visibilizar, sopesar y accionar sobre las implicancias que tiene la virtualización de emergencia en la vuelta a la presencialidad, así como considerar la necesidad de introducir cambios en la enseñanza en función de recuperar y fortalecer los aprendizajes hechos durante la etapa de pandemia, en un encuadre colaborativo entre estudiantes y docentes.

A la hora de pensar enfoques para una tarea como la propuesta, siguiendo a Tinto (2012), subrayamos que este tipo de acciones encuentran su mejor espacio en el aula para alcanzar a todas las personas. Allí las acciones están centradas en la actividad del estudiante y el trabajo con otros, al ofrecer experiencias institucionales de calidad que contribuyan a la integración académica y social al ámbito universitario y en consecuencia, al sostenimiento de las trayectorias educativas universitarias.

Este trabajo busca compartir una experiencia de formación docente realizada dentro del Espacio Docente de la Unidad Pedagógica durante el primer cuatrimestre del 2022. Tomando como referencia el Modelo de Integración Académica y Social de Tinto (2003, 2006, 2012) los encuentros se orientaron a crear instancias de reflexión colectiva en torno a la singularidad de esta vuelta a la presencialidad, factores clave vinculados al sostenimiento de las trayectorias estudiantiles y estrategias de trabajo en el aula.

Experiencias institucionales de calidad para el sostenimiento de las trayectorias

El Modelo de Integración Social y Académica de Vincent Tinto (2003, 2006, 2012) es un enfoque interaccional que comprende el fenómeno del abandono en la Educación Superior como



consecuencia, entre otros, de dificultades en la integración del estudiante al ambiente social y académico de la universidad. Este enfoque, a diferencia de otros que explican el abandono y la lentificación en relación a las variables sociodemográficas (como la condición socioeconómica de los estudiantes o el constituir primera generación en realizar estudios universitarios, etc.), se centra en aquellos factores sobre los que de modo directo las Instituciones de Educación Superior pueden intervenir para sostener las trayectorias, a través de la creación de políticas y la gestión de acciones concretas desde las propias universidades. En este sentido, Tinto (2012) señala que la calidad de las experiencias de los sujetos en el ámbito institucional, vinculadas a la posibilidad de volverse parte progresivamente de la comunidad académica y social del espacio universitario, tienen tanta o más incidencia en el sostenimiento de las trayectorias que los condicionantes externos.

Entre las políticas y consecuentes acciones que las IES pueden llevar adelante Tinto (2006, 2012) privilegia la creación de condiciones que promuevan la implicación de los estudiantes en las clases como un elemento clave en la retención. El espacio de las clases es para muchos estudiantes el lugar principal, sino el único, en el que tienen oportunidad de vincularse con la tarea académica, contando con el acompañamiento de pares y docentes, en especial en el caso de estudiantes provenientes de contextos más desfavorecidos. El ámbito de la clase cobra así una relevancia fundamental para su integración académica y social. El tipo de expectativas que el profesorado tiene en relación al éxito académico de sus estudiantes, el apoyo/orientaciones que ofrece para que alcancen estas expectativas, la evaluación y seguimiento a lo largo del proceso, el feedback sobre los desempeños, la promoción de la implicación con la tarea, con los pares y el cuerpo docente, la enseñanza de habilidades básicas en el marco del aprendizaje de los contenidos de la asignatura, el uso de pedagogías activas tendientes al trabajo colaborativo y resolución de problemas para involucrar a los estudiantes, son algunos de los factores más relevantes sobre los que los docentes tienen una incidencia decisiva. De esta manera, la propuesta de este autor busca desmitificar que la retención es solamente un problema del nivel de preparación de los estudiantes, o de los servicios de apoyo, sino una cuestión institucional en la que el profesorado juega un rol fundamental en torno a la calidad de las experiencias de integración académica y social que posibilita.

Desde este marco, desde el Espacio Docente de la Unidad Pedagógica de la FCE, tratando de superar una mirada macro sobre los aspectos sociodemográficos o una mirada reduccionista en las (im)posibilidades de los estudiantes en términos cognoscitivos, se viene realizando en clave de investigación acción una propuesta de orientación educativa integral. Esta propuesta busca encarnar gran parte de las ideas aquí propuestas constituyendo una unidad de análisis más comprensiva desde la orientación educativa para analizar los procesos educativos en clave de sistemas de actividad (Engeström, 2001) incluyendo el entramado singular que se da en las aulas, considerando cada clase como un espacio de inclusión, real y concreto (Pedragosa, 2020)

En el marco de este proyecto, se llevó adelante una acción de formación orientada

a promover la reflexión y la visibilización del papel fundamental que tienen los docentes en el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles, en particular en el contexto post pandemia, y ofrecer estrategias en el aula tendientes a la integración académica y social de los estudiantes en el retorno a las aulas de modo presencial en línea con recuperar y sostener las discontinuidades y continuidades que se presentaron durante los dos años de migración forzosa a la virtualización educativa (Pedragosa y Barranquero, 2021).

Experiencia de Formación Docente

La experiencia de formación docente como estrategia en el marco de un proceso de orientación educativa para la inclusión tuvo como objetivo promover la reflexión docente colectiva en torno a la necesidad de:

- re-pensar la enseñanza para estudiantes cuyas trayectorias previas inmediatas fueron hechas en la virtualidad durante los últimos dos años.
- incorporar una perspectiva de diseño de clases que privilegie el involucramiento de los estudiantes permitiendo aumentar la implicación con los aprendizajes y la realización de aprendizajes profundos.

Entendiendo que las clases teóricas y prácticas tienen lógicas de enseñanza diferentes, se diseñaron dos instancias de formación para públicos diferenciados, la primera para Jefes de Trabajos Prácticos; Auxiliares, Adscriptos y Colaboradores; la segunda para Profesores Titulares y Adjuntos. Esto permitió abordar las necesidades específicas de cada grupo participante y trabajar estrategias didácticas acordes, entendiendo que en la mayoría de los espacios prácticos de esta casa de estudio se trabajan cuestiones procedimentales que requieren un abordaje diferencial y a la vez articulador con los contenidos desarrollados en las clases teóricas.

En ambos encuentros se partió de interrogantes clave ligados a las condiciones en las que los estudiantes volvían a retomar sus trayectorias educativas en la presencialidad. A partir de una dinámica grupal, se fueron entrelazando los comentarios y reflexiones de los participantes con algunas nociones en torno a la calidad de la enseñanza y los aprendizajes realizados en la virtualización de emergencia, la mayor heterogeneidad de los recorridos hechos durante ese periodo y la necesidad de re-pensar las prácticas docentes en el aula. Así, se consensuaron algunos puntos de partida comunes, tales como que el contexto post pandemia dio lugar a una “heterogeneidad aumentada” en la que se profundizan las diversidades en torno a las historias personales, los ritmos de aprendizaje, la disponibilidad de conocimientos y estrategias para construir nuevos, la necesidad de apoyo académico y del trabajo académico con pares, la vivencia del clima áulico, etc.

La atención en el aula de la diversidad planteada implica no solo reconocer que los estudiantes difieren ampliamente en sus formas de conocer sino también la creación de configuraciones didácticas (Litwin, 2008) que promuevan la participación para la construcción de conocimientos. Esto es particularmente necesario si consideramos, como se mencionaba



más arriba, que la clase es posiblemente el lugar principal, quizás el único en el que los estudiantes pueden involucrarse plenamente en el trabajo intelectual con el contenido de las asignaturas, contando con el acompañamiento de pares y docentes. La estructuración de la enseñanza a partir de la configuración de aulas como sistemas de actividad que den lugar a la acción e interacción en un proceso progresivo de apropiación con implicación directa de los estudiantes en la propuesta académica de las cátedras.

A partir de este diálogo inicial, en los encuentros se trabajaron una serie de estrategias orientadas a dinamizar la enseñanza y promover la actividad del estudiante (Barranquero y Pedragosa, 2019). Se propuso pensar el diseño de las clases en términos de “momentos” con propósitos diferenciados, en los que se intercalan instancias de exposición de contenidos con instancias de actividad de los estudiantes tanto individual como grupal. A través de estos “momentos” que dimos en llamar de “Recuperación”, “Comprensión e Integración”, “Uso del conocimiento” y “Devolución”, se buscó promover el uso de estrategias de enseñanza tendientes a la recuperación de los conocimientos previos, el diálogo y la interacción para la negociación y construcción de significados, la integración de conceptualizaciones y procesos, la generalización y recontextualización del conocimiento para su uso en nuevas situaciones, la diversificación en producciones situadas, y la evaluación y orientación para la realización de aprendizajes profundos.

En el caso de los profesores a cargo de clases teóricas, los docentes manifestaron su preocupación por la calidad de los aprendizajes realizados en el periodo de pandemia, el aumento de la heterogeneidad de los recorridos de los estudiantes ya mencionada, tipos de aprendizajes logrados, dificultad para el diseño de tareas en la virtualidad que desarrollasen procesos cognitivos complejos, entre otros. Se discutió también con este grupo el marco propuesto por Tinto (2006, 2012), en especial lo que refiere al rol docente en torno al sostenimiento de las trayectorias, señalando que, de acuerdo con el autor, “las trayectorias “exitosas” de los estudiantes dependen en gran parte del “éxito” de las clases”. Se acordó que en buena medida este éxito depende de las acciones docentes, así como de la posibilidad de implicación de los estudiantes en las actividades de clase. Al igual que en el encuentro con los profesores de las clases prácticas, se señaló la incidencia de las expectativas de logro del docente, el diseño de apoyos alineados contextualizados en las demandas de las clases; la realización de actividades colaborativas *en* clase para promover la afiliación académica y social de los estudiantes, la evaluación y seguimiento de los procesos en función de validar y reorientar lo aprendido. Con estos docentes que se encuentran a cargo de clases teóricas, se enfatizó especialmente, acerca de la selección de contenidos, la necesidad de revisar la cantidad y profundidad de los temas que se abordan en relación con el tiempo disponible, y la posibilidad real de apropiación por parte de los estudiantes. En este sentido se propuso trabajar una selección que permita discriminar entre los contenidos “irrenunciables” que los estudiantes necesitan abordar de manera profunda y perdurable y que es necesario trabajar en la clase; los que necesitan conocer pero que pueden ser trabajados más tangencialmente

y aquellos con los que necesitan estar solo familiarizados (Wiggings y Mc Tighe, 2005) y para los cuales se pueden pensar instancias alternativas de trabajo.

En el mismo encuentro con los profesores a cargo de las clases teóricas, se propuso re-pensar la clase magistral en función de ofrecer a los estudiantes instancias para trabajar aquello que no proporcionan los textos y si puede brindar el docente como experto en el uso del conocimiento de la asignatura. Entre los elementos que se consideraron y que son considerados por autores como Ezcurra (2011) nos focalizamos en la enseñanza implícita que debe ser explicitada: la estructura global desde donde abordar la comprensión del tema, la articulación con otros conocimientos, los ejemplos, las preguntas de reflexión, el contraste de perspectivas, la problematización, etc.

Asimismo, se invitó a los docentes a usar actividades de consolidación en las clases después de instancias de exposición prolongada y a realizar cierres parciales para recuperar lo trabajado. Se ofrecieron, a modo orientativo, algunas estrategias que podían utilizarse para estos momentos de la clase.

En ambos encuentros de Formación Docente se instó a que cuenten con la Unidad Pedagógica de la Facultad para introducir innovaciones en las clases y fortalecer la formación pedagógica de los equipos docentes.

CONCLUSIONES

En las preguntas de evaluación de los encuentros los docentes manifestaron su interés y compromiso para repensar tanto las clases teóricas como las prácticas no solo en términos de presentación de los temas o en la realización de los trabajos prácticos, sino en la reorganización de las secuencias de desarrollo de las clases que vienen proponiendo a los estudiantes. Fundamentalmente propusieron la inclusión de más tiempo dedicado a la participación activa para que los estudiantes se vean interpelados e implicados en los diversos momentos de la clase desde la instancia de recuperación de saberes previos para construir nuevos aprendizajes, como también en la articulación de saberes, la orientación al estudio de la materia, la realización de actividades en clase, la evaluación y de devolución de los aprendizajes. La incorporación de estas cuestiones posibilitaría una mayor implicación de los estudiantes y por ende un mayor anclaje e integración académica y social en el ámbito universitario dando lugar así al sostenimiento de las trayectorias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barranquero, M. F. y Pedragosa, M. A. Dinamizar la clase universitaria a partir de la producción oral y escrita de los estudiantes. Congreso Latinoamericano: prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior / compilado por Jonathan Aguirre; Laura Proasi; Claudia De Laurentis. - 1a ed. - Mar del Plata: Universidad



Nacional de Mar del Plata, 2019. Libro digital, ISBN 978-987-544-908-4. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/92248>

Biggs, J. (2006), *Calidad del Aprendizaje Universitario*; Madrid: Narcea

Casanova Cardiel, H., & García, P. D. (2021). Presentación Dossier Temático: Desafíos de la educación superior frente a la pandemia de Covid-19 en América Latina y el Caribe. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 33(2), 21-30. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.587>

Ezcurra, A. M. (2011) *Igualdad en Educación Superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Litwin, E. (2008) *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la educación superior*. Paidós.

Pedragosa, M. (2020). *Orientación Educativa Universitaria: acciones de intervención integral*. En: Palacios, A.M, Pedragosa M. A. y Querejeta, M. *Conocimiento psicoeducativo en acción*, pp. 80-90. Edulp.

Pedragosa, M. A., Barranquero, M. F. (2021) "Estrategias de colaboración con docentes universitarios para la migración de la enseñanza a la virtualidad en el contexto de la pandemia COVID19". *Revista TE&ET N° 28, Especial*, pp. 388-395

Tinto, Vincent. (2003). Student success and the building of involving educational communities. https://www.researchgate.net/publication/228541701_Student_success_and_the_building_of_involving_educational_communities

Tinto V. *Research and Practice of Student Retention: What Next?* *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 2006;8(1):1-19. doi:10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W

Tinto, V. (2012). *Enhancing student success: Taking the classroom success seriously*. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1). 1–8.

UNESCO, 2022, *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 18-20 de mayo de 2022.

Wiggins, G. and McTighe, J. (2005) *Understanding by Design*. Association for Supervision and Curriculum Development

Entre conocer o aprobar. El impacto de las evaluaciones en las experiencias de iniciación a la universidad

Julieta Alcoba

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales IdIHCS-CONICET

julietaalcoba@yahoo.com.ar

RESUMEN

Esta ponencia se inscribe en una investigación más amplia que tuvo por objeto analizar las experiencias formativas que los/as estudiantes de Agronomía construyen durante el ingreso y primer año de sus carreras, con relación al proyecto académico en la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional Arturo Jauretche, entre 2016 y 2018. Este trabajo se focaliza en presentar un conjunto de hallazgos que señalan la significatividad que poseen las evaluaciones en la construcción de sentidos sobre la experiencia universitaria en el tramo inicial de las carreras, y en las formas de relacionarse con el conocimiento que allí se establecen. La investigación se desplegó a partir de un diseño metodológico cualitativo, descriptivo y analítico, con un nivel de anclaje microsocio, y combinó una variedad de estrategias metodológicas con preeminencia de enfoques cualitativos. Las fuentes y técnicas de recolección de la información fueron de índole primaria (entrevistas cualitativas semi-estructuradas en profundidad a estudiantes e informantes clave) y secundaria (análisis documental).

PALABRAS CLAVE: Experiencia estudiantes, primer año, evaluación, interés por aprobar.

INTRODUCCIÓN

Los hallazgos que aquí se comparten forman parte de los resultados de una investigación más amplia (Alcoba, 2021) cuyo objetivo fue analizar las experiencias formativas que los/as estudiantes de Agronomía construyen durante el ingreso y primer año de sus carreras, con relación al proyecto académico en la Universidad Nacional de La Plata- desde ahora UNLP- y la Universidad Nacional Arturo Jauretche, entre 2016 y 2018. En este escrito se presentan específicamente resultados vinculados a la experiencia estudiantil en la



Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales -desde ahora FCAYF- de la UNLP. Puntualmente se presentan hallazgos que permiten visualizar el impacto de las evaluaciones en la construcción de significaciones en torno a las experiencias universitarias y a los modos de vincularse con el conocimiento que se establecen a partir de ello.

En tanto institución, se comprende a las universidades como sistemas culturales y simbólicos las cuales ofrecen una cultura que establece ciertas maneras de vivir en la misma (Enríquez, 1996). En ellas reconocemos la existencia de “culturas institucionales” (Remedi, 2013) lo que habilita a recuperar el sentido de este ámbito como institución de vida, como un espacio en donde el sujeto “construye su cultura experiencial al ser un sujeto atravesado por los sentidos y la cultura institucional” (Remedi, 2013: 63). En este marco, se considera que atender a las experiencias de los actores permite un acercamiento novedoso al acontecer institucional que habilita la producción de conocimiento sobre sus políticas desde una perspectiva que valora el devenir cotidiano.

La decisión de observar puntualmente el ingreso y el primer año responde a las complejidades que un cúmulo de investigaciones visualizan en torno al proceso de construcción del oficio de estudiante y del papel de los dispositivos institucionales en la permanencia o no de los/as ingresantes en el tramo inicial de las carreras universitarias (Alcoba, 2017; Ezcurra, 2013; Panaia, 2013; Silva Laya y Rodríguez, 2012; García de Fanelli, 2011; García de Fanelli y Jacinto, 2010; Araujo et al., 2010; Gluz, 2011; Coulon, 2008).

El recorte temporal se fundamentó en un conjunto de modificaciones realizadas en el año 2015 a la Ley de Educación Superior (Ley N°24.521, 1995) mediante la sanción de la Ley 27.204 (2015), que tuvo su correlato en la UNLP en la sanción de la Ordenanza 288/15, la cual estableció para los sistemas de ingreso de todas las facultades de la UNLP, la imposibilidad de tener carácter selectivo o excluyente. Esta modificación a nivel central, implicó en la FCAYF la reforma de su propio sistema de ingreso.

La investigación se desplegó a partir de un diseño metodológico cualitativo, descriptivo y analítico, con un nivel de anclaje microsocioal (Sautu, 2005). El diseño combinó una variedad de estrategias metodológicas con preeminencia de enfoques cualitativos. Las fuentes y técnicas de recolección de la información fueron por un lado de índole primaria: entrevistas cualitativas semi-estructuradas en profundidad a estudiantes e informantes clave; y, por otro lado, de naturaleza secundaria: análisis documental.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se nutrió de un conjunto de aportes teóricos (De Lauretis, 1992; Dubet, 1994; Scott, 2001; Carli, 2012; Hernando, 2015) que permitieron comprender la experiencia de formación de los/as estudiantes como un evento lingüístico, social, cultural y subjetivo, visualizando las relaciones con la subjetividad resultante, y reconociendo allí elementos sociales y personales que establecen diálogos entre las representaciones sociales y

subjetivas. Esto permitió entender las experiencias de formación en un interjuego entre la realidad social y el sujeto, acentuando la agencia del mismo desde una perspectiva que excede el pragmatismo de la acción y se interesa por la reflexión y re-creación subjetiva que hace de su accionar. Sumado a ello, las perspectivas teóricas que nutrieron la pesquisa posibilitaron valorar el escenario institucional en el cual las experiencias se despliegan y reconocer la capacidad formadora de subjetividades que poseen las instituciones universitarias.

Asimismo, la pesquisa reconoce como antecedente un conjunto de investigaciones que aportaron elementos para comprender las particularidades de la experiencia estudiantil en tiempo reciente (Carli, 2012; Ortega, 2008; Grupo taller pensar la facultad, 2009, Pierella, 2014). En particular se aprecian también los aportes de Carli (2012) sobre la experiencia de estudiantes de la Universidad de Buenos Aires. En su estudio reconoce que la universidad argentina posee cierta tradición plebeya, siendo el ingreso y la gratuidad de los estudios medidas que pueden ser comprendidas como signos de esta. Pese a ello, señala, lo/as estudiantes en su primer año lidian con paradojas de la masificación universitaria, producto de limitantes en esta tradición plebeya.

Otro antecedente valioso es el estudio realizado por el Grupo Taller Pensar la Facultad (2009) que indaga en la experiencia de estudiantes en la carrera de Sociología. De singular interés resulta su hallazgo acerca de la funcionalidad que poseen las evaluaciones en la universidad en tanto “marcapasos colectivos” que indican los ritmos de cursada.

Se rescatan también las contribuciones de la investigación realizada por Facundo Ortega (2008) en la Universidad Nacional de Córdoba, quien se pregunta por la relación de los/as estudiantes con el conocimiento en la universidad y las implicancias de dicha relación en la construcción de las estrategias para la inserción académica. El autor sostiene que durante la primera etapa de la carrera universitaria el interés por conocer de los/as estudiantes se transformará en un interés por aprobar, poniendo en práctica entonces todo un conjunto de tácticas para ello aprendidas anteriormente que el autor denomina “bachotage”, haciendo alusión a la preparación de exámenes con rapidez para su éxito solamente práctico. La universidad, sostiene el autor, instituye nuevas mediaciones con el conocimiento diferentes a las del nivel escolar secundario, sin embargo, durante la etapa inicial universitaria el/la estudiante cuenta con un repertorio previo de estrategias -y atajos- que se caracterizan por evadir el conocimiento. Así también, durante su paso por el primer año, los/as estudiantes se encuentran con diferentes encrucijadas vinculadas a la cantidad de materias, al tiempo disponible, a las obligaciones asumidas. El autor sostiene que en estas encrucijadas el “conocimiento vuelve a quedar relegado a un segundo plano” (Ortega, 2008: 21), legitimando el estudiar en función de la necesidad de aprobar.

Este territorio teórico que constituye la investigación permitió delimitar algunas dimensiones para el abordaje de las experiencias entre las que se destacan los sentidos y las valoraciones que construyen los/as estudiantes, las prácticas académicas en las



que participan, los espacios de sociabilidad que transitan, los vínculos que edifican, y las relaciones con el conocimiento que construyen. Es en este marco que emerge en la investigación un conjunto de hallazgos que se comparten a continuación, y señalan la significatividad que poseen las evaluaciones en la construcción de significaciones sobre la experiencia universitaria, y en las formas de relacionarse con el conocimiento que allí se establecen.

El análisis de las entrevistas realizadas a los/as estudiantes permitió notar que en inicio de su experiencia universitaria en la carrera de Ingeniería Agronómica, los/as estudiantes descubren una profunda heterogeneidad del aula universitaria. Este descubrimiento, que emerge en el transcurrir por diversas prácticas académicas, les permite notar que el aula universitaria es heterogénea tanto por los diversos campos disciplinares a los que pertenecen las materias curriculares del primer año, por las cualidades de sus docentes y por las diversas prácticas que allí se proponen. Particularmente, la propuesta curricular para la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNLP, contempla una propuesta curricular compuesta de siete materias, cuatro cuatrimestrales -Química General e Inorgánica y Morfología Vegetal en el primer cuatrimestre; y Química Orgánica y Sistemática Vegetal en el segundo- y tres anuales -Matemática, Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales, y Física Aplicada.

La variedad disciplinar que recibe a los/as estudiantes en el primer año de la carrera es un fenómeno que no todos anticipan. Incluso para quienes han revisado previamente el Plan de Estudios. Esta variedad se presenta muchas veces como sorpresa que contrasta con imaginarios en torno a lo que, especularon, implicaría su carrera universitaria. Si bien no se indagó en profundidad en los motivos de elección de carrera, el análisis de las entrevistas tornó necesario retomar esta variable ya que, en los mismos, estas se presentan vinculadas a decepciones y sorpresas producidas en el encuentro con las materias del primer año. En general, al explicar los motivos de elección de la carrera, los/as estudiantes mencionan su vínculo con lo que denominan “el campo”. Algunos marcan cercanía y otros/as lejanía, pero en lo que coinciden, es en apelar al “gusto por el campo” como elemento determinante para elegir Ingeniería Agronómica. Salvo excepciones, los/as estudiantes entrevistados/as esperaban que ese interés se refleje en los contenidos abordados en las materias del primer año. Así pues, es interesante notar que, en la elección de carrera, aflora una pregunta por el gusto y el placer, y una búsqueda por parte de los/as estudiantes de responder al mismo, acercándose a nuevos saberes que suponen encontrarán en las aulas universitarias.

El encuentro con los contenidos propios de la cursada de Química General e Inorgánica y Matemática en el primer año, representa una primera ruptura para los/as estudiantes con el imaginario construido en torno a los saberes que se harían presentes en su carrera. Los relatos dan cuenta de que, para una mayoría, ahondar en contenidos disciplinares “poco relacionados” con saberes agrarios específicos, se convierte en una sorpresa con impacto

en sus experiencias. Contrariamente, su encuentro con disciplinas como Introducción a las Ciencias Agrarias y Morfología Vegetal representa un bálsamo donde encuentran discusiones y saberes vinculados a su expectativa previa y a su interés por conocer. Sumado a ello, los/as estudiantes reconocen que aquellas disciplinas “poco relacionadas” les resultan, además, más dificultosas en su abordaje y poseen calendarios de evaluaciones altamente exigentes, requiriendo de ellos/as una dedicación horaria amplia. Al respecto, a modo de ejemplo, se comparten las palabras de un estudiante:

Bueno hay materias más amigables como Morfología Vegetal, que es las partes de las plantas. Que esa esta buena, muchos nombres nuevos, pero es como que vos podés tocarlo, podes verlo en la vida real entonces como que te sirve. No es como Matemática que es muy abstracto, Química que también es muy abstracto. Es como que te da un impulso. Lo mismo con Introducción que también hacemos viajes. Con Introducción ya hemos hecho dos viajes a establecimientos y es como que te sirve un poco. Porque sirve como cable a tierra, porque tal vez uno va perdiendo motivación....¹

Los relatos dan cuenta de que, en el transcurrir de sus experiencias por estas materias, los/as estudiantes comienzan a percibir entonces la presencia de cierto ritmo institucional que toma forma a partir de un calendario de exámenes altamente exigente y de difícil coordinación (entre fechas de exámenes de primera instancia y recuperatorios). Notamos entonces que las evaluaciones, en el transcurrir de la experiencia estudiantil en el primer año, comienzan a ser significadas lentamente como prácticas académicas centrales, debido a la percepción de que ellas expresan el ritmo institucional que la institución establece como el requerido si se quiere seguir formando parte de la misma. Emerge así en la experiencia estudiantil, cierta impresión de vivenciar una encrucijada entre priorizar aquellas materias y prácticas vinculadas con su “interés por conocer” o, por el contrario, intentar responder efectivamente a este acelerado ritmo institucional priorizando el “interés por aprobar” (Ortega, 2008).

Los relatos, nos permitieron notar también que frente a esto los/as estudiantes optan mayoritariamente por priorizar el interés por aprobar. Ello implica tomar decisiones y desplegar diversas tácticas que les permitan cumplir su objetivo, no importa si ello atenta, o incluso desplaza, prácticas que profundizan su interés por conocer. Observamos que ello tiene impacto, no solo en las experiencias de aquellos/as con dificultades para sostener el ritmo académico sino también en quienes logran en la práctica responder efectivamente al calendario de exámenes, ya que estos/as dan cuenta de haber abandonado o des priorizado espacios de participación que previamente habían transitado en donde abordaban temáticas vinculadas “al campo” que les resultaban de gran interés, tales como seminarios optativos, grupos de discusión o “salidas al campo”.

1.- Estudiante 6 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.



El impacto de la encrucijada entre priorizar el interés por conocer o el interés por aprobar que vivencian los/as estudiantes, notamos, tiene resonancia incluso en las estimaciones que construyen acerca del estudio en grupo. La investigación permitió observar que mayoritariamente, los/as estudiantes construyen una valoración negativa de las prácticas asociadas al estudio grupal ya que reconocen que si bien son altamente efectivas para comprender mejor los contenidos, son ineficientes en términos de tiempos, lo cual a veces dificulta seguir el calendario de exámenes pautado y lograr la aprobación de los mismos. Las palabras de esta estudiante que decide finalmente estudiar de modo individual son gráficas al respecto de esta situación paradójica:

Trato de estudiar con grupos, pero hasta ahora he estudiado la mayoría de las veces solo y me sirve. Más que nada porque a veces no van todos al mismo ritmo. Tal vez uno no entiende algo y tenés que ayudarlo entonces como que te atrasas vos por ayudar al otro, pero a la vez reafirmas ese conocimiento que ayudándolo al otro es como que está bueno en sí o tal vez el otro te dice no esto no es así, era de otra forma y es como que sirve, pero a la vez me atraso un poco. Siento que me atraso un poco.²

Lo arriba desarrollado da cuenta en suma de que, el interés por aprobar termina siendo el principal orientador de sus prácticas en el marco de una experiencia por el primer año compleja, en la que el ritmo institucional delimitado por el calendario de exámenes muchas veces los sobrepasa y amenaza con dejarlos fuera de la institución. Las palabras de este entrevistado, que se comparten a continuación, dan cuenta de estas realidades:

Mi disyuntiva no era entenderlas o aprenderlas, sino más bien aprobarlas. Fuera como fuera no sé, si me quieren regalar la materia que me la regalen, no importa. Pero la preocupación era esa. Y la de mis amigos también.³

CONCLUSIONES

Los hallazgos compartidos permiten observar que, en la experiencia de iniciación a la universidad de los/as estudiantes de Ingeniería Agronómica de la UNLP se produce un corrimiento desde el interés por conocer, priorizado al momento de elección de la carrera y edificador de expectativas al momento del inicio, hacia el interés por aprobar. Este desplazamiento, notamos, ocurre en el encuentro con una institución que instaura a través de un calendario de exámenes un ritmo institucional de difícil cumplimiento, el cual

2.- Estudiante 6 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 23-05-18 en el buffet de la FCAYF de la UNLP.

3.- Estudiante 11 (FCAYF-UNLP). Entrevista realizada por Julieta Alcoba el día 03-05-18 en el patio central de la FCAYF de la UNLP.

posiciona a los/as estudiantes en una disyuntiva ante la cual, a fin de sostenerse en la institución, priorizan esquemas prácticos de acción orientados por el interés por aprobar, que contienen inclusive, prácticas de evasión de conocimiento que podríamos denominar siguiendo a Ortega (2008) de “bachotage”. La búsqueda por aprobar, observamos entonces, es de importancia para explicar gran parte de las prácticas académicas que despliegan y las decisiones que toman en este periodo. Si bien estos hallazgos son congruentes con lo observado por Ortega (2008) en la Universidad Nacional de Córdoba, se considera que resultan de novedad debido a que permiten visualizar que este desplazamiento no ocurre únicamente por las cualidades del actor o por lo aprendido en la formación previa, sino también se encuentra ligado a los dispositivos institucionales y prácticas pedagógicas que la universidad propone, en donde los exámenes funcionan estructurando cierta experiencia universitaria hacia búsquedas de efectividad práctica que relegan el interés por el conocimiento con el que llegan los/as ingresantes.

Lo visualizado en la pesquisa torna, además, de gran interés el concepto de los exámenes como “marcapasos colectivos” que propone la pesquisa del Grupo Taller Pensar la Facultad (2009) ya que habilita a observar cómo los exámenes se convierten en dispositivos que organizan los ritmos de cursadas y estructuran las experiencias de conocimiento. Señaladas esta concordancia, es preciso indicar que lo hallado en la investigación permite tensionar el carácter “colectivo” del dispositivo. Por un lado, reconocemos la eficacia que los exámenes tienen como marcapasos del ritmo del conjunto de los/as estudiantes, pero, por otro, observamos que ello promueve, en las experiencias, la profundización de la individualización de la misma. Ejemplo de ello es lo observado respecto al trabajo grupal, lo cual es puesto en cuestión o desvalorizado justamente por “entorpecer” su capacidad de responder eficientemente al ritmo institucional.

Finalmente, se considera que los hallazgos son de relevancia para repensar el impacto que las prácticas de evaluación poseen en la construcción de formas de vivenciar la experiencia en la universidad y de vincularse con el conocimiento, y reflexionar acerca de las responsabilidades institucionales y pedagógicas en la posibilidad- o no- de que los/as estudiantes se acerquen nuevas formas de mediación del conocimiento y construyan vinculaciones con estos disruptivas y originales en relación a sus experiencias previas.

BIBLIOGRAFÍA

Alcoba, J. (2021). La experiencia de formación de estudiantes en el ingreso y primer año de carreras de Agronomía: Los casos de la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional Arturo Jauretche entre 2016-2018. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2094/te.2094.pdf>



Araujo, S., Corrado, R., Walker, V. (2010). ¿Qué condiciones favorecen u obstaculizan la permanencia en la universidad? Una indagación en los alumnos de carreras de Ingeniería. Segundas Jornadas Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas, Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina.

Carli, S. (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo XXI.

De Lauretis, T. (1992). Alicia ya no. Feminismo, semiótica, cine. Ediciones cátedra.

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse". *Revue Française de Sociologie*, (35), 511-532. http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1994_num_35_4_4353.

Enriquez, M. (1996). El trabajo de la muerte en instituciones. En R. Kaes, M. Enriquez, H. F. Jean, J. Barane, Transmisión de la vida psíquica entre generaciones. Amorrortu.

Ezcurra, A. M. (2013). Igualdad en educación Superior. Un desafío Mundial. IEC-CONADU.

García de Fanelli, A. M. (2011). La educación superior en Argentina 2005-2009, informe La educación superior en Iberoamérica 2011 (pp. 1-52). Centro Interuniversitario de Desarrollo.

García de Fanelli, A. M. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Universia*, 1(1), 58-75.

Gluz, N. (2011). Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de "ingresos", Ana María Ezcurra. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Grupo Taller Pensar la Facultad (2009). Aprendiendo Sociología. La impronta de la Carrera en la experiencia de los estudiantes. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales. UBA

Hernando, G. (2015). Trayectorias de formación de un grupo de pedagogos en la Universidad Nacional de La Plata entre 1957 y 1983. Utopías, imaginarios revolucionarios y exilios [Tesis de posgrado, Universidad de Buenos Aires., Facultad de Filosofía]. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/3202/uba_ffyl_t_2015_902063.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ortega, F. (2008) Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión. Miño y Dávila.
Panaia, M. (2013) Abandonar la universidad con o sin título. Miño y Dávila.

Pierella, M. P. (2014). La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Paidós

RemediAllione, E. (2013). Conferencia central, En Paso, Elías y Hernando (Compiladoras) Debates en Pedagogía. Teoría, formación e intervención. Tomo I. 1ed. EDULP.

Sautu, R., (2005). Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación. Lumiere.

Scott J. (2001). Experiencia. Revista de Estudios de Género, La Ventana, (13), 42-73.
<http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/viewFile/551/574>

Silva Laya M. y Rodriguez A. (2012). El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad. ANUIES.
<http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro151.pdf>

Normativas citadas

Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995. Promulgada el 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/95). Publicada el 10 de agosto de 1995, Boletín Oficial n° 28204.

Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior n° 27.204 de 2015. Promulgada 9 de noviembre de 2015. Publicada el 11 de noviembre de 2015, Boletín Oficial n° 33254.

Universidad Nacional de La Plata. Ordenanza 288/15. "Ingreso a la Universidad Nacional de La Plata". La Plata. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51010/Documento_completo.pdf?sequence=1. Último acceso 14 de enero de 2021.



Errar en la universidad. Filosofía con Niños en un seminario de grado

**María Belén Campero
Carmina Shapiro**

Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencia Política
y Relaciones Internacionales. UNR. CIF. CONICET

bcampero@gmail.com

CONICET - CEfhaE, UNR

shapiro.carmina@outlook.com

RESUMEN

Esta ponencia busca compartir una experiencia de enseñanza en la Universidad Nacional de Rosario, en la carrera de Licenciatura y Profesorado en Filosofía, en el marco del Seminario de investigación. La misma introduce la Filosofía para niños (FpN) como una práctica y una pedagogía. Consideramos que la FpN, en tanto práctica, nos permite pensar la Filosofía desde otros lugares, no solo nuevos, sino propios. Y como pedagogía nos ofrece una perspectiva de enseñanza muy diferente que articula la teoría con la práctica.

Creemos que, dadas las características del programa de la carrera de Filosofía vigente, una materia como esta implica una ruptura en el hacer común de los estudiantes.

Nos preguntamos, además, si filosofar puede ayudar(nos) a (en) la práctica educativa y cuál es el aporte que podemos hacer a nuestros futuros colegas con la transmisión de esta práctica.

PALABRAS CLAVE: Filosofía; infancia; educación; error.

INTRODUCCIÓN

La experiencia que queremos compartir está actualmente en desarrollo en la Universidad Nacional de Rosario, en la carrera de Licenciatura y Profesorado en Filosofía, desde abril de este año (2022), en el marco del Seminario de investigación. Esta es una materia que pueden cursar los alumnos de 4to año que tengan aprobadas, al menos 2 materias de 3er año. El Seminario es de contenido variable; cada año, son los y las estudiantes que terminaron 3° año quienes proponen temas de su interés para que se abra la correspondiente

convocatoria pública de propuestas. Es costumbre que se tomen los dos o tres temas más elegidos por el estudiantado, de manera que si no se reciben propuestas para el primer tema, se abra la convocatoria para el segundo. Muy rara vez se llega a un tercer tema. Ponemos de relieve esto porque son dos las contingencias que nos traen hasta acá: una es que este año fue necesario apelar al tercer tema propuesto por los y las estudiantes porque no se presentaron propuestas para los dos temas anteriores. Y la segunda, es que el tercer tema era ni más ni menos FpN. A su vez, esta situación produjo otros dos acontecimientos. Por un lado, hasta donde nosotras sabemos, es la primera vez que se pide explícitamente un seminario sobre FpN en el marco más académico de la carrera y se le da lugar entre los temas elegidos para hacer las convocatorias. Y por otro, es, de hecho, la primera vez que se realiza una formación en FpN “dentro” de la carrera, o sea como parte integral de la formación general de grado. Este seminario es de algún modo un hito histórico en nuestra Facultad, que esperamos y deseamos sea un inicio para muchos proyectos más. Pero, además, es un espacio interesante para preservar en la carrera porque no sólo permite abordar temas de filosofía de la educación -un área que está en crecimiento y que todavía no tiene todo el reconocimiento que debería-, sino que además permite hacer espacio para otro tipo de prácticas filosóficas en el seno de las académicas, más tradicionales, y así nos permite pensar otra relación entre la teoría y la praxis filosófica.

Con esta ponencia buscamos, por un lado, pensar en los alcances de las prácticas filosóficas contemporáneas para los estudiantes de la carrera y las posibilidades que tenemos, durante la carrera, de problematizar la enseñanza de la filosofía. Y por otro, dar lugar a nuevas prácticas filosóficas, en el seno de las académicas más tradicionales, que permitan otras relaciones posibles entre teoría y praxis.

Nos preguntamos ¿Cuál es el aporte que podemos hacer a nuestros futuros colegas? y si filosofar ¿Ayuda a (en) la práctica educativa?

FILOSOFÍA PARA NIÑOS: ¿PARA QUÉ? ¿QUÉ ES LO QUE ESTA PRÁCTICA HABILITA EN EL AULA UNIVERSITARIA?

La FpN nació en los años setenta, en Estados Unidos, de la mano de Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp. Se trata tanto de una práctica como de una pedagogía. En tanto práctica nos permite pensar la Filosofía desde otros lugares, no solo nuevos, sino propios. Y como pedagogía nos ofrece una perspectiva de enseñanza muy diferente.

Dadas las características del programa vigente en la carrera de Filosofía en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, una materia como esta implica una ruptura en el hacer común de los estudiantes.

En este trabajo nos preguntamos ¿Cómo visibilizamos en nuestro hacer el pensamiento de los estudiantes universitarios? ¿Cómo damos lugar a sus intereses dentro del programa



anual de la materia? ¿Cuántas oportunidades tenemos de pensar lo que aprendemos y nuestro propio pensamiento? ¿Cuántas de indagar acerca de qué manera vamos a enseñar?

La FpN nos permite crear un estado de infancia en el ambiente universitario y esto posibilita articular, de una manera novedosa, la teoría con la práctica.

Cuando hablamos de infancia nos referimos al tiempo, pero no al tiempo cronológico que se pierde o se termina, sino al tiempo extraído de la lógica secuencial. La infancia, como dice Walter Kohan (2009) haciendo referencia al parágrafo 52 de Heráclito, es el tiempo aión que significa niño/a que juega, y este es el tiempo compartido con la filosofía. Aión es el tiempo de la intensidad, de lo que nunca podrá ser medido o calculado, a diferencia del cronos que reduce la experiencia a la divisibilidad del tiempo presente.

Crear un estado de infancia supone dar lugar a ese tiempo. Y esto es importante, porque no es la filosofía por sí misma, sino su práctica (el filosofar), la que nos permite iniciar una investigación, la que nos da la oportunidad de detenernos, parar el tiempo, ver y observar(nos) como partes del mundo para cuestionarlo.

La filosofía es una sabiduría desposeída. Y es ese no saber lo que la convierte en experiencia, en un ejercicio de constante indagación. Asimismo, es la temporalidad de la infancia la que la habilita y ofrece la posibilidad de filosofar.

Para que esto ocurra, entonces, es necesario crear espacios en los que sea posible, y así, preparar el terreno para la investigación, dar lugar a la pregunta y el (re)conocimiento del pensamiento de las otras personas que nos permitan descubrir, en común, aquellas cosas que están más allá de lo que se puede ver a simple vista.

Como decíamos más arriba, el seminario se inscribe en el cuarto año de la carrera de Licenciatura en Filosofía. Sería esperable que las y los estudiantes, a esta altura de la carrera, pudieran manejar con soltura la práctica de hacer preguntas investigables, preguntas que nos ayudan pensar mejor y más profundamente sobre determinados temas y que, del mismo modo, puedan construir y dar cuenta de una posición personal al respecto. Sin embargo, a partir del seminario, nos encontramos inaugurando esta práctica para los estudiantes.

No creemos que sea una cuestión a arreglarse simplemente agregando un ítem en los objetivos planteados en los programas de las materias, que aspiran fundamentalmente a formar profesionales capaces de realizar análisis críticos y revisiones cuidadosas. Tampoco creemos que sea un defecto de los y las estudiantes que se solucionaría pidiéndole a los niveles básicos de enseñanza que “los formen más y mejor”, ya que en el paso por la carrera sí se convierten en buenos y buenas lectores e intérpretes. La práctica de la filosofía que se desarrolla en la facultad (escribir monografías, rendir parciales, hacer exposiciones orales, elaborar argumentaciones, ir a consultas, leer selecciones bibliográficas orientándose mediante los programas de las materias...) responde a otros intereses formativos. Aprender a hacer preguntas propias y construir posicionamientos propios y autónomos no es algo que

venga de la mano de las prácticas antes mencionadas. Por el contrario, es una práctica que requiere espacios particulares o actividades específicas de trabajo porque no es intuitiva ni co-natural a la filosofía que se hace tradicionalmente en los claustros universitarios. Poder elaborar posiciones personales requiere que se ofrezca, en los 5 años de formación, un espacio para filosofar.

Un aspecto central de la FpN es que habilita el error y nos permite autocorregirnos. Desde esta perspectiva, creemos que inaugurar un espacio de estas características en la Universidad es especialmente interesante y valioso. Pero ¿Cuál es la práctica a la que nos referimos? Es la de la comunidad de indagación (CI), que es un espacio de confianza y respeto donde quienes participan pueden sentirse seguros de expresar lo que piensan y sienten, sin temor a ser juzgados. “La comunidad evoca un espíritu de cooperación, cuidado, confianza y un propósito común.” (Sharp, Splitter, 1996: 36)

La comunidad de investigación es la condición necesaria para pensar e investigar filosóficamente. Es un proceso, no busca resultados cerrados, sino destacar la diversidad de puntos de vista existentes. En la CI todos quienes participan tienen un espacio para expresarse y ser escuchados. La experiencia de la comunidad, como dice Garcés, reconoce “cada vida, cada gesto, cada expresión.” (2013: 118)

En una comunidad de investigación alumnos y profesores se comprometen con el ejercicio de pensar juntos las cuestiones que consideran fundamentales. En ese sentido, se rompe con la estructura clásica de la clase donde el docente ocupa un lugar central y expone su saber sin que los estudiantes puedan participar. De esta manera, la comunidad de investigación brinda las condiciones para un pensamiento colectivo, ejercita el espíritu crítico y el respeto por los demás.

La CI ofrece un marco dialógico que articula puntos de vista, ideas, preguntas y experiencias, trazando un camino que no se sabe de antemano adónde va a llevar.

Como sostienen Lipman y Sharp (1996, 1998) este es el carácter de investigación que toma la filosofía dentro de las comunidades de indagación.

Cuando estudiamos para rendir una materia o para acreditar un conocimiento, la selección curricular y el posicionamiento de cátedra nos señalan ya desde el comienzo del recorrido a qué conclusiones deberíamos más o menos llegar dentro de un espectro posible. En cambio, el intercambio entre pares, sin meta fija, nos permite encarar los temas desde una mirada más exploratoria, en la que hay lugar para compartir experiencias vividas y entrelazarlas, libremente, con las ideas estudiadas. Y no sólo eso, sino que al abrir esta mirada se inaugura el espacio para la investigación, la posibilidad de hacer preguntas al tema de clase desarrollado y pensarlo en profundidad, a partir de los propios intereses de los y las estudiantes. Además, luego hay lugar para compartir y discutir, para hacer una puesta en común y pensar lo aprendido.

Es frecuente, tanto entre personas que apenas están conociendo la propuesta de FpN, como entre quienes hace mucho la conocemos, que la actividad de conversar sin un rumbo



fijo, propia de la CI, sea pensada como contraria a una formación profesional.

¿Qué puede enseñar una actividad que “no quiere llevar a ningún lado”?

Esta es una pregunta que indaga, también, sobre la forma de enseñanza.

Ustedes, como lectores, en este momento ¿Qué responderían?

Mientras dejamos abierta esta reflexión, nos gustaría mostrar que este “no quiere llegar a ningún lado” nos permite dos cosas: por un lado habilitar explícitamente el error, y por otro, presentar actividades cuya resolución nunca puede resultar incorrecta.

¿Por qué esto sería interesante para la formación universitaria?

“No quiere llegar a ningún lado” equivale a trazar con los estudiantes un camino nuevo, a partir de los conceptos enseñados.

“No quiere llegar a ningún lado” busca visibilizar el pensamiento de los estudiantes. Saber qué opinan acerca del desarrollo de los contenidos de la materia. Y además, pretende dar flexibilidad a la práctica, preguntarnos cómo usar lo aprendido en diferentes circunstancias.

Ante trayectorias curriculares programadas para llegar, al menos, a unos contenidos mínimos sin los cuales ningún profesional podría llamarse propiamente un profesional, la CI abre un espacio que suspende el tiempo productivo (Kohan & Costa Carvalho, 2021), ese según el cual todo lo que hacemos debe siempre servir a un fin —para la tesina, para rendir, para el examen si somos estudiantes, para la tesis, para un artículo, para publicar si somos egresados...—. Estudiamos, escribimos y pensamos siempre dentro de los márgenes de programas, programas de cursada en algunos casos, programas de congresos o de trabajo en otros.

¿Siempre?

¿Estudiamos, escribimos y pensamos solamente “para otros”?

Hay también otra cara, la contracara del trabajo más visible o más expuesto: las charlas de pasillo (Berisso & Giuliano, 2021) y la práctica de dar clases. Los pasillos de las instituciones se habitan en los momentos “libres” de los programas, en los silencios de las voces autorizadas. Allí es cuando los encuentros se dan en clave de “colegas”, de “pares” y los intercambios y conversaciones son la gesta de movimientos propios, posiciones propias, lecturas, recomendaciones, críticas, proyectos propios.

Traemos la CI a la Facultad, con la expectativa de mostrar esta otra cara y porque encontramos en ella la manera de hacerle lugar a ese espíritu infantil de merodear entre ideas, preguntas e incertidumbres que son semilla de todo trabajo de investigación. En ella, nos disponemos al diálogo filosófico para compartir ideas con otras personas, para escucharnos y hacernos preguntas mutuamente, para pensar sobre cosas interesantes, para darnos cuenta de lo que no nos interesa.

¿Qué trae esta filosofía infantil, esta infancia filosofante y filosofía infante al (ser) hacer académico universitario?

En el “medio” de la semana de ajeteo, encontramos una tarde a conversar y pensar en comunidad representa una pequeño oasis lleno de finalidades que son solamente las

nuestras. Un tiempo-espacio donde lo que importa es lo que podemos pensar en ese momento, en ese presente aiónico que por un rato no tiene minutos ni segundos de reloj.

CIERRE

El diálogo en CI permite errar sin que con ello se ponga en juego ninguna acreditación ni habilitación de título. Es relevante y fundamental rescatar esto porque es el primer paso para poder realmente investigar cualquier cosa que nos interese. Si la equivocación solamente se inscribe en 'el error de lectura' o 'el error de comprensión', nos impide abrir nuevos caminos para andar -porque sólo quedaría reencauzar los esfuerzos en adecuarse mejor al programa de la materia. Pero en la construcción de un posicionamiento intelectual -y en todas las formaciones, en general- el errar juega un papel fundamental: es el que nos permite reconocer obstáculos, supuestos subyacentes operantes, intereses genuinos y/o divergentes, consecuencias teóricas y/o prácticas, y revisar eventualmente nuestras ideas y posiciones.

Errar nos permite avanzar sobre nuestros propios pasos.

BIBLIOGRAFÍA

Berisso, Daniel; Giuliano, Facundo. (2021) Seminario: Filosofías de la educación popular y problemas con la razón de evaluar: debates, gestualidades y resistencias. Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Posgrado.

Garcés, M. (2013). Un mundo común. Barcelona. Bellaterra.

Garcés, M. (2015) Filosofía inacabada. Barcelona. Galaxia Gutenberg.

Kohan, W. (2009) Infancia y filosofía. México, Editorial Progreso.

Kohan, W. O., Carvalho, M. C. (2021). Atreverse a una escritura infantil: niñas y niños para filosofía o la infancia como abrigo y refugio. Tópicos de filosofía y educación para el siglo XXI, 55.

Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Ediciones de la Torre.

Lipman, M., Sharp, A. M., Oscanyan, F. S. (2002). La filosofía en el aula. Ediciones de la Torre.

Sharp, A., & Splitter, L. (1996). La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación. Buenos Aires, Manantial.



Herramientas pedagógico-didácticas para articular contenidos curriculares y trayectorias ocupacionales

**María Victoria de Ortúzar
Karina Hurlebaus
María Eugenia Ruiz**

Fac. de Psicología UNLP
eugeniaruizpoffo@gmail.com

RESUMEN

La presentación de esta experiencia, se inscribe en una práctica de voluntariado universitario que desarrollamos desde el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional (COVO) de la Facultad de Psicología UNLP y la Dirección de Vinculación con el Nivel Medio de Presidencia de la UNLP.

Partimos de reconocer la importancia de acompañar las trayectorias educativas de jóvenes de escuelas secundarias desde una mirada vocacional-ocupacional. Creemos fundamental generar espacios educativos que de manera temprana y anticipada habiliten modos de mirar las ocupaciones como condición de posibilidad para promover la continuidad de los estudios en la Educación Superior y la inserción laboral en el mundo social.

Se trata de diagramar contenidos curriculares desde una perspectiva vocacional-ocupacional para que algo del futuro pueda comenzar a construirse allí, mientras se habita lo escolar.

Proponemos pensar la orientación como una herramienta de inclusión social, como “una práctica contextualizada, desde un compromiso ético y social, con un enfoque interdisciplinario, que contemple la desigualdad social de nuestra región y que pueda responder creativamente a las nuevas demandas sociales, abriendo interrogantes sobre sus enunciados y prácticas con el propósito de encontrar alternativas de transformación social.”

PALABRAS CLAVE: Trayectorias educativas, construcción de proyectos ocupacionales

INTRODUCCIÓN

La presentación de esta experiencia, se inscribe en una práctica de voluntariado universitario que desarrollamos desde el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional

(COVO) de la Facultad de Psicología UNLP y la Dirección de Vinculación con el Nivel Medio de Presidencia de la UNLP.

Partimos de reconocer la importancia de acompañar las trayectorias educativas de jóvenes de escuelas secundarias desde una mirada vocacional-ocupacional. Para ello creemos fundamental generar espacios educativos que de manera temprana y anticipada habiliten modos de mirar las ocupaciones como condición de posibilidad para promover la continuidad de los estudios en la Educación Superior y la inserción laboral en el mundo social.

Sostenemos la necesidad de generar políticas públicas que acompañen la construcción de proyectos educativo-ocupacionales, en los diferentes momentos de la trayectoria educativa. Creemos fundamental el desarrollo y aplicación de proyectos que ofrezcan a las y los ¹ jóvenes herramientas para reconocer sus intereses y luego enlazarlos a una posible ocupación. Del mismo modo, generar herramientas áulicas que acompañen a los docentes en el reconocimiento de prácticas educativas que faciliten la construcción de miradas ocupacionales donde poder reconocerse.

La Escuela es un lugar central donde una práctica y un contenido específico se llevan a cabo, sin ingenuidad: los fines, el contenido y los procesos de la educación son parte de un proceso social, económico y político tanto histórico como contemporáneo, que se sintetiza en una propuesta curricular específica.

La escuela hoy se ve atravesada por un contexto post pandémico que ha dejado a la vista una vez más, su rol central como lugar social. Puede verse en ella la expresión del comportamiento social en su conjunto, la manifestación de problemáticas, de tensiones, del resquebrajamiento social en general. La educación tiene entonces un desafío: una oportunidad de tomar su potencia, sus núcleos vitales, para ponerlos al servicio de una estrecha relación que será necesario construir con cada uno de sus actores. La escuela sigue siendo un espacio formal de intercambio que tiene algo para producir en la experiencia con el otro.

Descripción de la Experiencia

El Proyecto de Voluntariado “Mi Mundo Ocupacional”, busca construir nuevas miradas sobre el mundo de las ocupaciones, acompañar a la escuela, a los jóvenes y a las familias y darle otro sentido a la escolaridad, como punto de partida para pensar políticas que promuevan el derecho a la educación en las múltiples y variadas formas en que los sujetos aprenden.

Decidir un proyecto ocupacional no es algo que se hace de un día para otro, sino que implica un recorrido, de reflexión pero fundamentalmente de reconocimiento de intereses,

1.- En adelante se registrará sólo el género masculino a fin de hacer más fluida la lectura del texto, sin embargo, se advierte que ello no supone una escritura sexista.



entendiendo por “interés” aquello que refiere a cierta curiosidad que despierta en un sujeto determinada actividad, produciendo como efecto de identificación, el deseo de querer saber más acerca de ello. Por otra parte, sabemos que “aún allí, donde lo singular se juega para cada sujeto en una decisión ocupacional, también lo colectivo es condición de posibilidad y marco para su decisión” (de Ortúzar, Ruiz, 2020).

Desde nuestra experiencia de trabajo con jóvenes, advertimos sus dificultades para identificar y nombrar intereses ocupacionales. Cuando les preguntamos ¿qué te gusta, qué te interesa?, las respuestas quedan subsumidas a nombres de carreras, desprendidas del mundo que les da origen. Cuando los jóvenes piensan oficios y profesiones, sólo desde sus nombres (Arquitectura, Veterinaria, Psicología, por ejemplo) se acercan a opciones que quedan vacías de sentido desde la nominación y sin criterios o argumentos que sostengan una decisión. Sumado a esto, el conocimiento del mundo ocupacional se reduce a las carreras tradicionales o “conocidas” dejando por fuera todo un mundo de posibilidades.

Como consecuencia de ello, los jóvenes parecen no poder argumentar ni lo que les gusta/interesa, ni por qué están pensando en estudiar tal o cual carrera (Informe Anual COVO, 2021).

Nos preguntamos entonces ¿cómo construye alguien sus intereses? ¿cómo podemos dar luz a ese proceso de reconocimiento de un deseo? ¿Cómo contribuir a subrayar las marcas subjetivas que determinadas experiencias escolares van teniendo en la vida de las personas, de modo tal que lo que se produce como consecuencia, sea la manifestación de un interés?

El presente proyecto de voluntariado, busca acompañar ese proceso de reflexión y construcción en la toma de decisiones frente a la elección de un proyecto educativo/laboral, a lo largo de su paso por la escuela.

Promover estos procesos adquiere gran importancia no solo como política pública destinada a garantizar que los estudiantes transiten toda su escolaridad obligatoria, reflexionen, y continúen su trayectoria ocupacional y/o educativa, sino también como una de las tantas acciones de inclusión y sostenimiento de trayectorias que llevan adelante la escuela secundaria y la universidad.

Mi mundo ocupacional, está siendo implementado con adolescentes de 3° y 4° año (último año de Ciclo Básico y primer año del Ciclo Superior) que asisten a las Escuelas de Educación Secundaria N° 75 de Gonnet y N° 47 de City Bell, ambas del partido de La Plata; las EES N° 6 de Bavio y N° 3 de Vieytes, pertenecientes a Magdalena; y N° 6, de la localidad de Berisso.

Situamos esta propuesta entendiendo la necesidad de construir estrategias tempranas para el acceso a la educación superior partiendo de considerar las trayectorias escolares y su vinculación con el sistema superior, en torno a la idea de juventudes en plural como identidades construidas, situadas. Pensamos a los jóvenes que habitan las aulas desde su singularidad, y a su vez nos abren la posibilidad de problematizar la heterogeneidad

asumiendo que hay un contexto social que atraviesa y construye las biografías juveniles. La pandemia ha puesto de relieve algo que ya se vislumbraba en el sistema educativo: reconocer una trayectoria nueva y no lineal de los alumnos en el curso por la escuela secundaria, que no necesariamente debe ser leída como abandono, sino que configura un modo de habitar la condición estudiantil también desde la heterogeneidad. Así, reconocer las trayectorias reales implica pensar políticas que promuevan el derecho a la educación. Desde la Orientación, tal y como la pensamos, creemos que en la medida en que un joven puede culminar su escolaridad habiendo reflexionado acerca de su situación actual, sus posibilidades y necesidades personales y comunitarias, sus deseos en relación al porvenir y el conocimiento de la oferta educativa y laboral que su región le ofrece, ese joven cuenta con más herramientas para enfrentar el después de la Escuela. En tal sentido, las preguntas que surgen son: la Escuela, ¿puede abrir sus prácticas a un espacio de intervención orientadora? ¿Habrá modo de que eso no le signifique sumar una tarea más sino que, en aquella que ya hace, pueda siempre propender a esta otra? En tal caso, ¿Cómo sería esto posible? A fin de reflexionar sobre estas cuestiones, hemos desarrollado desde el COVO una estrategia llamada NOMO D3 (de Ortuzar, Hurlebaus, Ruiz, 2021): una herramienta lúdica que invita a intercambiar con otros, poner a dialogar y pensar sobre tres ejes a la hora de mirar el mundo ocupacional: acciones que un trabajo supone, contenidos con los que se vincula y características de la personalidad que se requieren. Busca ofrecer un modo de mirar el mundo ocupacional cual rompecabezas, como resultado de poner a jugar estos tres ejes, que será construido con las respuestas singulares que el sujeto va dando. De este modo, quien participa se vuelve protagonista del itinerario que va armando, en la medida en que el entrecruzamiento particular de estos ejes, va construyendo una mirada del mundo ocupacional. Esa quizá sea la gran potencialidad que reconocemos en esta herramienta: no se trata de un test que ofrece una respuesta solitaria online, sino de una estrategia lúdica, que puede o no estar mediada por la tecnología, pero que pone en diálogo con otros y con el mundo, formas de armar y desarmar los nombres de las ocupaciones.

Objetivos de la experiencia

Objetivo general

Generar estrategias cognitivas, comunicativas, sociales y psicosociales que posibiliten el desarrollo de herramientas para la toma de decisiones respecto de un proyecto educativo ocupacional.

Algunos de los Objetivos Específicos:

.- Democratizar el acceso a la educación superior, vía la deconstrucción y transformación de imaginarios respecto de la posibilidad de acceso a estudios superiores;



- .- Interrogar las representaciones de los jóvenes acerca de sí mismos y de los otros que los rodean, visibilizando alternativas a las ya percibidas;
- .- Construir una manera diferente de reconocer el mundo de las ocupaciones;
- .- Promover la terminalidad y el acompañamiento de las trayectorias educativas desde una mirada ocupacional
- .- Generar herramientas de apoyo para la orientación que promuevan la garantía del derecho a la educación y el trabajo;
- .- Fortalecer la formación en extensión de los alumnos universitarios;

Asimismo se busca:

- .- Generar un impacto positivo en la matrícula de ingreso a la Universidad;
- .- Que los destinatarios configuren relaciones de pertenencia con el barrio en el que viven y la Escuela a la que concurren;
- .- Implementar actividades interactivas que permitan conocer diferentes áreas del mundo laboral;
- .- Construir modos de mirar el mundo laboral;
- .- Propiciar ámbitos de trabajo interdisciplinario entre los estudiantes-voluntarios pertenecientes a las diversas Facultades

Como parte de la implementación del proyecto se han desarrollado las siguientes actividades:

Primera etapa

- Convocatoria a estudiantes de carreras de la UNLP, voluntarios para participar del proyecto
- Formación de equipos de trabajos interdisciplinarios
- Articulación con responsables de escuelas.
- Encuentros con equipos docentes de las escuelas incluidas en el proyecto para articular y gestionar estrategias de intervención, con acciones y actividades áulicas que promuevan otra manera de relacionar los contenidos dictados en clases con el universo de las ocupaciones y el trabajo;

Segunda etapa

- Capacitación del equipo de voluntarios y formulación de actividades
- Capacitación NOMO
- Elaboración de materiales y dispositivos de intervención.
- Ejecución de Talleres con alumnos de escuelas secundarias:
- Articulación con docentes para abordar las diversas estrategias curriculares e indagar sobre las características de las regiones productivas.

Tercera etapa

- Talleres de trabajo con las familias representaciones acerca del estudio y trabajo
- Talleres con alumnos: NOMO D3
- Encuentro con educadores de evaluación y sistematización de la experiencia

Conclusiones

La Universidad de La Plata ha instalado en su agenda institucional en las últimas décadas, políticas vinculadas al ingreso, la permanencia y el egreso de sus estudiantes. Reconoce en sus prácticas la importancia de dispositivos que desnaturalizan el tránsito exitoso de los sujetos por la universidad como un fenómeno natural, mostrando por el contrario que se trata de un espacio donde se evidencian las desigualdades que cada sujeto trae en función de sus trayectorias educativas y vitales previas.

Las políticas institucionales con financiamientos específicos evidencian esta decisión. Del mismo modo, la conformación y el sostenimiento de espacios de debate entre equipos de gestión, docentes e investigadores sobre estas temáticas es un indicador indiscutible de la vigencia e importancia en la agenda universitaria, en tal sentido el proyecto de voluntariado que presentamos es una política concreta de acompañamiento a las trayectorias educativas de lxs jóvenes.

En una primera lectura del proceso de trabajo consideramos tres ejes a evaluar, el impacto en la institución, en lxs jóvenes escolarizados y sus familias, y en los voluntarios.

Finalizada la segunda etapa de implementación y en relación a estos ejes, podemos afirmar que la recepción de la propuesta tanto de los directivos como de los docentes ha sido enriquecedora y propiciatoria de transformaciones curriculares que ya se evidencian en actividades prioritarias en las aulas. Del mismo modo los jóvenes se han apropiado de las herramientas conceptuales que permiten volver a mirar el mundo de las ocupaciones,



desplegando hacia su contexto local nuevas formas de pensar los trabajos. Esto a su vez, redundando en beneficio para los procesos formativos de los voluntarios, que reconocen en el trabajo iniciado una posibilidad concreta de hacer realidad la inclusión educativa.

El sistema educativo en algunos contextos, y especialmente en los de mayor vulnerabilidad, puede enriquecer sus prácticas y resolver mejor algunos de los conflictos que presentan los jóvenes escolarizados abriendo el camino de la orientación como parte de sus actividades cotidianas. Se trata de diagramar contenidos curriculares desde una perspectiva vocacional-ocupacional para que algo del futuro pueda comenzar a construirse allí, mientras se habita lo escolar.

Proponemos pensar la orientación como una herramienta de inclusión social, como “una práctica contextualizada, desde un compromiso ético y social, con un enfoque interdisciplinario, que contemple la desigualdad social de nuestra región y que pueda responder creativamente a las nuevas demandas sociales, abriendo interrogantes sobre sus enunciados y prácticas con el propósito de encontrar alternativas de transformación social.” (de Ortúzar, Ruiz, 2020)

Bibliografía

De Ortúzar, V & Ruiz, M (2020). Lo singular y colectivo: lógicas y dispositivos para pensar políticas públicas en orientación. En Revista Orientación y Sociedad. ISSN 1851-8893 <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/10888>

De Ortúzar, M. V., Hurlebaus, K., & Ruiz, M. E. (2021). Nomo D3: una herramienta para armar y desarmar el mundo de las ocupaciones. In IV Congreso Iberoamericano de Orientación (Modalidad virtual, AldoEL, PROGRESA, UDELAR, 27, 28 y 29 de octubre de 2021).

Hurlebaus K & Pastorino L, Pires G..(2018) Caos y posibilidad: sostener un espacio de información orientada cuanto todo está al alcance de un clic. En Actas del III Congreso Iberoamericano de Orientación. Aldoel, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Rascovan, S. (2017) La Orientación Vocacional como experiencia subjetivante. Buenos Aires. Paidós.

La enseñanza de la lectura y la escritura en el Taller de Escritura I de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social: una perspectiva sociocultural

Yemina López
Ailén Stranges
Astrid Lorelei Ullman

Becaria CONICET | Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE). Facultad de Periodismo y Comunicación Social | Universidad Nacional de La Plata | Argentina
yemina.lopez@gmail.com

Becaria CONICET | Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE). Facultad de Periodismo y Comunicación Social | Universidad Nacional de La Plata | Argentina
strangesailen@gmail.com

Becaria CONICET | Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE). Facultad de Periodismo y Comunicación Social | Universidad Nacional de La Plata | Argentina
astridullman91@gmail.com

RESUMEN

El ingreso a la universidad presenta, entre muchos otros, el desafío de entender a la lectura y a la escritura como herramientas esenciales en la vida académica. Si bien en todas las carreras es indispensable incorporar las prácticas de lectura y escritura en el ejercicio profesional, el/la comunicador/a social tiene el compromiso de apropiarse y de ejercitar constantemente dichas prácticas.

En el presente artículo se analizarán, desde una perspectiva sociocultural, las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en el espacio áulico a partir de la experiencia del Taller de Lectura y Escritura I, una materia del primer cuatrimestre del primer año de las carreras Licenciatura y Profesorado de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). A partir del estudio de dicho caso, se expondrá la reflexividad de nuestra propia práctica docente.

PALABRAS CLAVE: Lectura, escritura, discurso sociocultural; docencia

A lo largo de este artículo se analizan las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en el espacio áulico a partir de la experiencia en el Taller de Lectura y Escritura I,



una materia obligatoria del primer año (se dicta en el primer cuatrimestre) de las carreras Licenciatura y Profesorado de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Para ello, y teniendo en cuenta la propuesta curricular del Taller, nos enmarcamos desde una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura (Ivanič, 2004), que entiende a ambas prácticas en un sentido amplio y no las circunscribe solo a sus funciones técnicas o normativas.

Las autoras de este trabajo formamos parte del plantel docente de la cátedra, por lo que nuestro análisis no es objetivo ni imparcial; por el contrario, está cargado de nuestras experiencias áulicas y de la mirada que, no solo desde lo individual sino también desde lo colectivo, construimos sobre la enseñanza/aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura en el marco de una carrera universitaria de comunicación.

Además, nos interesa aclarar que en este trabajo realizamos un estudio de caso intrínseco, porque nos interesa específicamente el modo en que abordamos la lectoescritura en este Taller.

El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos. (Stake, 1998, p. 16)

La reflexividad sobre nuestra propia práctica docente y el modo en que se enseñan y se evalúan las prácticas de lectura y escritura en el aula hacen que nos resulte de interés analizar este caso en particular para luego pensar si estas prácticas de enseñanza pueden ser comparadas con otras (que se dan, por ejemplo, en materias del primer año de otras carreras de la misma Universidad) o bien si pueden servir de ejemplo para ser implementadas en ellas. «El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso. En un estudio intrínseco, el caso está preseleccionado» (Stake, 1998, p. 17).

Ponemos el foco de análisis en una sola materia de una carrera porque, en relación con lo que plantea Robert Stake (1998) sobre el objetivo real del estudio de caso, entendemos que:

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (Stake, 1998, p. 20)

En este sentido, el artículo desarrolla la experiencia del Taller de Lectura y Escritura I y analiza la propuesta teórico-metodológica del mismo, el modo en que se evalúa a los/as

estudiantes y las propuestas áulicas que se desarrollan (teniendo en cuenta que hay una matriz común entre las diferentes comisiones del Taller, más allá de que cada docente otorga a la clase su propia impronta). Luego se analizan los enfoques teórico-metodológicos y los discursos sobre la lectura y la escritura desde la perspectiva sociocultural, para indagar sobre la concepción que el Taller expone y la importancia que esta perspectiva tiene en el marco de una materia de primer año de las carreras de Comunicación Social.

El Taller de Lectura y Escritura I: una propuesta en clave comunicacional

El Taller de Lectura y Escritura I se desarrolla en el primer cuatrimestre del primer año de la Licenciatura y Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP¹.

El programa recorre los principales hechos históricos occidentales que han cimentado las bases del mundo que nos toca vivir, y las lecturas se realizan a partir de un abordaje en clave comunicacional: texto-contexto-autor/a, entendiendo que estos tres elementos tienen una estrecha vinculación. En esta línea, la primera lectura es una selección de capítulos de *El conde de Montecristo* (1844) de Alejandro Dumas; con esta obra retomamos la Revolución Francesa como hecho fundante de la historia universal occidental e inicio de la Modernidad, y así damos comienzo al recorrido histórico propuesto en el programa. Este camino pasa por diversos hechos históricos que constituyen el mundo actual, como lo es la Revolución Industrial, la Guerra de Secesión de Estados Unidos, la guerra Franco-Prusiana, la constitución de los Estados Nación y los Imperios, la Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa, la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría y el impacto del mundo bipolar en América Latina. Comprende, también, que el mundo ha cambiado, que los lenguajes pertenecen a los/as jóvenes que le cantan a la revolución de las prácticas, de las identidades y de las ideas, y por ello se propone una selección de videos musicales (desde la década del 60 hasta la actualidad). El recorrido concluye con la caída de las Torres Gemelas en el marco de un nuevo orden a través de *La gran impostura*, de Thierry Meyssan (2002).

La propuesta del taller se basa en la tríada texto-contexto-autor/a, y entiende que, para analizar una producción cultural, se debe comprender que por detrás siempre hay un sujeto que actúa, que lee e interpreta el mundo y que, desde allí, escribe.

Siempre que hacemos un análisis de manera contextual, estamos evaluando a un sujeto o a una situación en un tiempo y en un lugar determinado. Esto quiere decir que si la realidad de ese sujeto o situación se ve modificada, cambiarán otros valores y referencias que condicionan, o no, su entorno social, económico y cultural. (López, Stranges y Seré, 2019, p. 3)

1.- El mismo Taller también se desarrolla en las diferentes tecnicaturas de Comunicación Digital, Periodismo Deportivo y Comunicación Pública y Política que ofrece la Facultad, pero en este artículo solo se analiza la cátedra a la que pertenecen las autoras del trabajo.



Al respecto, el/la docente actúa como medio fundamental para provocar una profundización en la lectura, atendiendo el estudio crítico del/la estudiante y también contribuyendo a generar preguntas sobre el lenguaje de lo real y lo social en dichos textos. ¿Por qué esto es fundamental en la práctica profesional de un/a comunicador/a social? Porque trabajan con la palabra y desde el primer año de la carrera se les enseña el lenguaje propio del campo para que sean capaces de realizar análisis críticos del mundo que habitamos tanto de manera escrita como oral.

En lo que respecta a la escritura, el Taller la entiende, al igual que a la lectura, como una práctica comunicacional central en el ejercicio profesional. De este modo, la misma se asienta sobre dos actividades individuales semanales: la síntesis de lectura, en donde se aborda el material de lectura, la biografía del autor/a o el contexto de producción, esta se realiza al inicio de la clase en diez líneas; la práctica de escritura de desarrollo de ideas, también se hace en el aula, durante una hora hacia el final de la clase y se realiza a partir de una consigna para escribir un relato ficcional sobre algún eje trabajado ese día —por ejemplo, un cuento de terror en el encuentro de Edgar Allan Poe, a partir del texto «El entierro prematuro» (1844); o un relato desde una anécdota de la niñez a través de un fragmento de *Oliver Twist* (1837), en la clase que trabajamos con Charles Dickens—.

Así, los/as estudiantes/as son evaluados/as de manera personalizada y procesual. En la lectura en base a la planilla de síntesis, que es una guía pautada por el Taller de desarrollo cuatrimestral; en la escritura, a través de la producción de trabajos relacionados con los temas desarrollados, que son organizados en carpetas para cada estudiante con devoluciones periódicas por parte de los/as ayudantes de cátedra. Si bien desde la cátedra interesa hacer foco en el proceso y no exclusivamente en la normativa de la lengua, también es necesario puntualizar allí. Como se mencionó anteriormente, no es lo central a evaluar, pero sí es indispensable que los/as estudiantes tengan dominio de la gramática.

Cabe destacar que en las devoluciones finales la mayor parte de los/as estudiantes destacan su evolución en el devenir de la materia; manifiestan que las sugerencias de los/as ayudantes respecto a sus producciones escritas, así como las claves de lectura propuestas en la instancia de debate les han servido para profundizar su mirada sobre lo que se dice en determinado medio, canción u obra literaria, pero también para revisar y ejercitar de manera crítica su propia escritura. Muchos/as manifiestan como un momento bisagra cuando empezaron a revisar que los mensajes en redes sociales estuviesen escritos de manera clara.

Propuesta teórico-metodológica

Partimos de entender el abordaje y la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura como prácticas socioculturales; en este sentido, la materia, mediante su recorrido histórico y el abordaje de texto-contexto-autor/a, propone una mirada global y socio-histórica,

entendiendo que cada comunidad desarrolla sus prácticas de lectura y escritura y aprende a leer y escribir a través de la participación en eventos letrados que tienen propósitos relevantes y significativos para esa sociedad en particular.

... en el discurso de las prácticas sociales de la escritura, el texto y los procesos de composición son indisolubles de toda la compleja interacción social que supone el acontecimiento comunicativo en el que se sitúan, y la escritura se conceptualiza como una parte de la “alfabetización” concebida más ampliamente como un conjunto de prácticas sociales: patrones de participación, preferencias de género, redes de apoyo y colaboración, patrones de uso del tiempo, el espacio, las herramientas, la tecnología y los recursos, la interacción de la escritura con la lectura y del lenguaje escrito con otros modos semióticos, los significados simbólicos de la alfabetización y los objetivos sociales más amplios a los que la alfabetización sirve en la vida de las personas y las instituciones. (Ivanič, 2004, p. 234)

En lo que respecta a la práctica áulica, no solo se debate sobre las historias, los géneros y formatos en los que se puso a circular determinada obra, sino también se piensa en la significación que determinados temas y modos de circulación tuvieron en los diferentes momentos históricos del mundo. En la instancia de escritura, por su parte, la propuesta didáctica se opone a la concepción de habilidades y competencias de los/as estudiantes para leer y escribir, y piensa la evaluación de manera procesual e individual. No hay una meta a la que se debe llegar (aunque, como se dijo anteriormente sí se acompaña al/a la estudiante en mejorar la estructura, claridad y gramática de los textos), no hay unos modos de leer y escribir que se deben alcanzar, sino que lo que importa en el espacio áulico es que el/la estudiante transforme, mejore y/o agudice su mirada sobre lo que se dice, quién lo dice y cuándo lo dice; también en su propia práctica letrada.

La visión de cómo la gente aprende a escribir, asociada a esta visión de la naturaleza de la escritura, es que aprenden implícitamente participando en eventos de alfabetización socialmente situados que cumplen con objetivos sociales que son relevantes y significativos para ellos. Esto implica aprender no solo la composición y construcción del texto lingüístico, sino también quién, cómo, cuándo, a qué velocidad, dónde, en qué condiciones, con qué medios y con qué fines se “escriben” los textos. (Ivanič, 2004, p. 235)

En este sentido, el Taller de Lectura y Escritura I propone una dinámica áulica en la que los/as estudiantes deben escribir en una cantidad de tiempo determinada, a través de una consigna dada y con una cantidad de líneas a respetar. Se intenta reconstruir la escena de una edición gráfica de un medio, en la que dentro del aula (con las complejidades de distracciones y la facilidad de poder dialogar las dudas con los/as docentes, ayudantes y compañeros/as tiene) deben producir un texto ficcional a partir de una consigna que



no saben en qué consistirá hasta el momento en el que se sientan a escribir. Esta práctica los/as obliga a ser parte de eventos letrados, en los que deben poner en juego sus conocimientos no solo de escritura, sino también sociales y culturales al momento de la construcción de personajes, escenarios e historias. De esta manera, tanto desde la propuesta de lectura como de la de escritura, el Taller «busca generar un espacio donde la/el estudiante en comunicación se acerque a la práctica profesional desde una postura crítica, entendiendo que quien escribe y desde dónde escribe puede dar o quitar sentido a lo que dice» (Allegrucci, López y Ullman, 2018, p. 2). Asimismo, el avance en las cursadas permite a los/as ayudantes y a los/as docentes poder ver la evolución en la escritura y en el modo de leer e interpretar los textos de cada estudiante, así como también proponer nuevos desafíos para motivar el ejercicio crítico que vienen desarrollando.

Reflexiones finales

A lo largo de todo el artículo, y a partir de analizar la experiencia áulica del Taller de Lectura y Escritura I, nos hemos propuesto pensar la importancia de la enseñanza/aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural (Ivanič, 2004).

Entendemos que las lógicas de lectoescritura que han aprendido los/as estudiantes en las instancias previas al ingreso a la universidad difieren de la perspectiva que el Taller propone, y que los usos que el nivel superior sugiere (principalmente en el marco de una carrera de comunicación o en aquellas en las que la palabra es una herramienta fundamental del ejercicio profesional, pero también en todas las disciplinas sin distinción entre las ciencias sociales y naturales/exactas) son totalmente diferentes a las que el/la estudiante había aprendido y aprehendido durante su trayectoria educativa primaria y secundaria. Por eso mismo, consideramos necesario repensar no solo los diseños curriculares sino también las estrategias en las que la lectura y la escritura se constituyan como prácticas inclusivas y no como un factor que refuerce la deserción universitaria; corremos de una perspectiva lingüística y de habilidades/competencias para pensar en los usos y prácticas de la lectoescritura en el marco de una carrera universitaria, pero también de la vida en general. En este sentido, coincidimos con la idea de

... pensar a la lectura y a la escritura como prácticas socioculturales comunicativas trascendentes para planificar los lineamientos para enseñar y aprender en el ingreso a la universidad. Y, anudado a esta visión, la necesidad de construir un objeto que piense a la lecto-escritura desde la transdisciplinariedad. Es decir, si pensamos que leer y escribir son prácticas socioculturales inherentes a toda formación de grado, las mismas deberán estar presentes en cualquier carrera de la universidad. (Carrasco y Stranges, 2017, p. 5)

Entonces, el análisis de este estudio de caso intrínseco, la experiencia del Taller de Lectura y Escritura I, sirve para problematizar la importancia que el abordaje sociocultural tiene en

la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura; no solo en una carrera de grado como lo es la Licenciatura y el Profesorado en Comunicación Social, sino también en todas las carreras universitarias. Teniendo como premisa que las prácticas de lectura y escritura no se aprenden en un momento de la vida, sino que nos acompañan (y se resignifican) a lo largo de toda nuestra vida, se vuelve necesario repensar y revisar la enseñanza de las mismas en todos los ingresos a las diferentes carreras de grado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allegrucci, M. D.; López, Y. y Ullman, A. L. (2018). Texto, contexto y autor/a: tríada para leer y escribir en la universidad. En *Actas de Periodismo y Comunicación*, 4(2). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/79437>

Carrasco, A. y Stranges, A. (2017). «La lectoescritura en el primer año de la universidad». En *Terceras Jornadas Internacionales. Sociedad, Estado y Universidad*. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/72875/Documento_completo.pdf?sequence=1

Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.

López, Y.; Stranges, A. y Seré, M. F. (2019). «La contextualización como metodología y técnica de análisis». 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín. Recuperado de <https://www.academica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/982>

Stake, R. R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. (2.ª Ed.). Ediciones Morata.



La formación ética para el ejercicio profesional de profesoras y profesores en Psicología. Reflexiones desde el rol de docente ATR

María Belén Abal

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata

Belenabal96@gmail.com

RESUMEN

Esta comunicación pretende, en tanto relato de experiencia, reflexionar sobre la ética profesional en relación a nuestro quehacer como profesores en psicología, con respecto al ejercicio como docentes en el marco del Programa "+ATR" de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. El mismo se compone de una serie de decisiones y propuestas implementadas en el marco del sistema educativo nacional y provincial durante la pandemia por Covid-19.

PALABRAS CLAVES: formación; ética; accionar; responsabilidad; docente

Introducción

Esta comunicación pretende, en tanto relato de experiencia, reflexionar sobre la ética profesional en relación a nuestro quehacer como profesores en psicología, con respecto al ejercicio como docentes en el marco del Programa "+ATR" de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. El mismo se compone de una serie de decisiones y propuestas implementadas en el marco del sistema educativo nacional y provincial durante la pandemia por Covid-19.

En este caso me remitiré a mi experiencia como docente ATR en una escuela pública de nivel secundario emplazada en una zona urbana de la ciudad de La Plata desde el mes de Octubre 2021 hasta Abril 2022. El interés en relación a la dimensión ética del ejercicio profesional docente y su problematización se enmarca en la particularidad del quehacer de los docentes ATR, en términos de sus funciones en la organización y dinámica de las instituciones educativas.

El presente relato de experiencia recuperado y mediado por la reflexión en torno a la propia práctica docente, así como a la formación para la misma en el contexto de la universidad. Ello interroga e invita a pensar sobre la incorporación de los docentes en roles y funciones nuevos, a la asunción de los mismos poniendo a jugar conocimientos,

responsabilidades, compromisos y considerando, a su vez, los márgenes de autonomía previstos y a construir en dicha experiencia. Entendemos que es en este sentido que cobra centralidad la dimensión ética de la labor docente.

Descripción del Programa +ATR

Por medio de la Resolución N° 369/20, el Consejo Federal de Educación consintió el ejercicio del Programa Acompañar. Se crearon Puentes de Igualdad para lograr el emprendimiento de las trayectorias educativas, pausadas a causa de la pandemia; motivar la continuidad del estudio de los alumnos de todos los niveles y modalidades del sistema; posibilitar la reanudación y finalización de las trayectorias educativas del secundario pausadas por la pandemia, promover el acompañamiento a las instituciones educativas y a los agentes que la componen, repensar y analizar el codiseño de las nuevas líneas de trabajo, que surgen a partir de las problemáticas y necesidades específicas producidas en el nuevo contexto. El acompañamiento, los puentes tienen como base: solidaridad, reconocimiento, participación y diálogo. Se construyen en forma de red, proponiendo formas de reconstruir el lazo con el colegio, alojando y creando formas de reconstruir un sistema educativo que lleva roto desde antes que esta nueva problemática emerja.

La Dirección General de Cultura y Educación aprobó el programa “acompañamiento a las trayectorias y la revinculación (ATR)”, mediante la Resolución N° 1819/20, conformando como pilar de este la reconstrucción del vínculo pedagógico educativo. Por la pandemia, el contacto de los estudiantes con la institución educativa fue discontinuo, hubo una comunicación escasa o nula. Por tanto, resultó fundamental la incorporación de acompañantes de trayectorias educativas. Su acompañamiento fue continuado con visitas domiciliarias, y acciones de revinculación con la escolaridad obligatoria.

El docente no solo tiene que fortalecer las trayectorias, en muchos casos, la primera acción/intervención estuvo centrada en la re vinculación de los estudiantes con la escuela para en un segundo tiempo comenzar dicho fortalecimiento. Se encontraron alumnos que estaban desvinculados desde antes de la pandemia, profundizando aún más la situación de desconexión. Se encontraron alumnos con los que no bastaba “fortalecer trayectorias educativas”, ya que habían perdido todo interés y vínculo con la institución educativa. Por eso fue un trabajo minucioso, enfocado en un principio, al restablecimiento del contacto con la institución educativa y con el propósito de promover que esos estudiantes sean y se sientan alojados en la misma.

Este programa constituye una experiencia práctica de enseñanza contextualizada, por lo que también presenta como metas: beneficiar la formación profesional docente tanto como la de estudiantes del profesorado de nivel superior. Se dirige a profundizar el concepto de enseñanza, para comprenderla como práctica social, fomentando así el derecho a la educación de calidad y a la igualdad en todas las escuelas. De ahí, el sentido de compartir



esta experiencia y su problematización.

Tenti Fanfani (2021), en relación a la docencia expresa: “quienes prestan servicios personales en condiciones de copresencia deben dar muestras ciertas de que asumen una suerte de compromiso ético con los otros, de que les interesa su felicidad” (p. 2). Asumir el rol de docente ATR conlleva a pensar/pensarnos en este sentido.

Como ya se mencionó, la finalidad del programa no es solo construir puentes, sino recorrerlos en conjunto. La clave es co-diseñar con el otro; propósito que deberá mantenerse y sostenerse en el tiempo, más allá de la situación de pandemia. En este sentido, en la resolución mencionada se expresa que los directivos deben proporcionar tiempo para crear reuniones de equipo entre supervisores y directores, y también entre directores y equipo docente.

En mi experiencia, se pudo trabajar con el equipo directivo, para pensar proyectos que inviten a los estudiantes a participar. Estos proyectos creaban espacios de escucha, alojamiento, expresión, donde se podían abordar tanto contenidos pedagógicos como contenidos de formación ciudadana importantes. La mayoría de los alumnos respondieron de forma positiva, ya que muchas veces recurrían a los profesores ATR cuando tenían un problema, ya sea pedagógico (por ejemplo, pedían ayuda para estudiar cuando tenían que rendir un examen) o vinculados a la convivencia entre pares (cuando había una pelea programada y no sabían qué hacer, ya que la salida que conocían era “pelear y ganar”).

Reflexiones éticas sobre mi experiencia en el rol docente ATR

Tenti Fanfani (2021) refiere que, además de enseñar contenidos, al docente le compete, velar por su bienestar integral tanto presente como futuro, y mostrarles así que esta es una de las razones que lo motivan a ejercer su profesión. Entendiendo que el trabajo no es puramente pedagógico-didáctico, no es meramente enseñar contenidos, sino también considerar su bienestar integral y su formación como futuros ciudadanos adultos.

En el programa ATR se abordaron además de contenidos curriculares obligatorios, temas de formación ciudadana. Se realizó una revisión de leyes, reglas y normas que son importantes tener en cuenta en el día a día, se promovieron contenidos de prevención y cuidado de la salud, y se abordaron temas como violencia y drogadicción. Se observa que son temas recurrentes en la actualidad y que necesitan especial foco, no suceden sólo por fuera de la escuela, sino incluso dentro de la misma institución.

En la escuela secundaria, es parte de la tarea docente el poder prestar especial atención a las cualidades personales de cada estudiante, tratar de trabajar en su motivación e inspiración, e ir adaptando su enseñanza a la singularidad y tiempos de cada alumno. Este trabajo se lleva a cabo en el marco de las complicadas características del contexto actual, no olvidando lo pedagógico, pero contribuyendo a una formación que sobrepase lo académico, que incluya el área socio-afectiva y una formación integral.

Se puede pensar al trabajo docente, explica Tenti Fanfani (2021), como una *performance*. Hoy en día el profesor debe poder generar pasión por el conocimiento, motivación, además de recrear su autoridad y reconocimiento.

Desde estas consideraciones, pensamos que la implementación del programa +ATR permite convocar a los alumnos, en primera instancia, desde el sentimiento, la contención, y luego desde lo pedagógico. No en sentido cronológico, sino desde una doble lógica de recepción que se entrelaza. Los alumnos demandaron, en primer lugar, contención, por lo cual, sin este apoyo, difícilmente hubieran vuelto a escuela, motivados a aprender.

El trabajo del docente ATR, como otros roles docentes, es una labor básicamente colectiva. Necesita el apoyo del resto de la institución, de otros actores que transitan por ella. Se requiere una lectura de necesidades particulares de cada institución, el armado de un plan estratégico y un trabajo colectivo. Es una labor que se construye con los agentes educativos, con los alumnos y con las familias.

Se observaron alumnos muy implicados con el trabajo con la escuela. El centro de estudiantes retomó actividad, pensaron formas de cuidar la escuela, y de fomentar buenas prácticas estudiantiles y ciudadanas. Un ejemplo de esto, es, que colgaron en la institución carteles que decían *“Lo público también es de todos, cuidá. Centro de estudiantes”*. Es importante que esta práctica sea apoyada por los agentes educativos, y sostenida en el tiempo. Aún quedan cosas por hacer, y faltan alumnos por involucrar.

La tarea docente, por la complicada dinámica actual, se vuelve cada vez más compleja. En educación cambian constantemente las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. El contexto transmuta a gran velocidad.

No sólo cambian los contenidos a enseñar, sino también los propios sujetos del aprendizaje. Por tanto, cada vez cobra más relevancia la forma del profesional de “inventar” soluciones a los conflictos inéditos del día a día. Cobran relevancia también, la ética y creatividad implicadas en esa forma de crear soluciones.

Tenti Fanfani (2021) reflexiona sobre las dificultades que aparecen al momento de ejercer el rol docente respecto de la temática exclusión-inclusión social. Se masifica la escolarización pero no se hace hincapié en las condiciones sociales que constituyen la base del aprendizaje. Es un hecho que las instituciones escolares cumplen una multifunción, sin embargo, se han utilizado como campos asistenciales a la infancia y adolescencia, sin hacer foco en las herramientas necesarias para poder atender a estas nuevas necesidades: drogadicción, prevención de salud, violencia, alimentación, contención social. Los docentes, de este modo, se desprofesionalizan, ya que tienen que asumir nuevas funciones y cumplir nuevos roles, para los que no fueron formados.

Entonces, los sistemas educativos priorizan la expansión de la escolaridad, pero no invierten en las condiciones para poder cumplir este objetivo (por ejemplo: formación docente, condiciones de trabajo, salario).

Pese a ciertas condiciones fuertemente desfavorables, el trabajo docente intenta



transformarse, para responder a las nuevas demandas. Así, se observa la aparición de nuevos agentes pedagógicos y nuevas formas de propiciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (se puede pensar aquí, a los profesores ATR). Estos nuevos agentes, realizan diferentes tareas, nuevas, y no realizadas por los agentes tradicionales. Y estos cambios en la forma de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje demandan nuevas habilidades y conocimientos, como dice Tenti Fanfani, una formación totalmente inédita.

Cabe preguntarse, cuánto y cómo podrán ayudar estas nuevas figuras, a un sistema educativo en llamas desde antes de ser afectado por la pandemia, con aires de cambio, pero que están insertas en un sistema tradicional, y reacio a los cambios.

La solución a las problemáticas de la actualidad, no residen en el pasado, en la tradición. Es necesario, para poder responder a los nuevos requerimientos, brindar una nueva formación a los profesionales educativos, y renovar a las instituciones educativas. El autor mencionado aclara que la solución no está sólo en los cursos de perfeccionamiento y actualización docente.-

La asunción de una posición y actitud de análisis y reflexión en torno a la propia práctica hace lugar a transformaciones en los modos enseñar y aprender desde el reconocimiento y respeto mutuo entre docentes y estudiantes.

Se trata de comprender las dificultades de aprendizaje de ciertos contenidos, y de reconocer también intereses, disposiciones, estados emocionales que van a favorecer y/u obturar el proceso de aprendizaje. La adolescencia es compleja, está atravesada por diferentes emociones, miedos, inseguridades, angustias.

El programa +ATR responde a una forma de auxiliar la crisis educativa. Debía responder a las demandas problemáticas actuales, no sólo cognitivas sino también sociales y afectivas.

A partir del ejercicio como profesora de psicología de una escuela secundaria pública, inserta en el programa "+ATR", pude observar la buena predisposición de los alumnos, y sobre todo el pedido de ayuda y contención que demandan a la institución educativa, que, aunque la mayoría de sus agentes se esfuerzan por escuchar y atender, parece no ser suficiente. También pude observar cómo los alumnos notan las fallas del sistema. Y muchas veces responden o copian esto. Por ejemplo, vendiendo droga dentro del colegio, provocando peleas y lastimándose entre ellos, rompiendo el colegio. Cuando un docente intenta llamar la atención, la respuesta del alumno es compararlo con la corrupción de muchos agentes educativos e incluso del sistema en general. La respuesta del alumno es la falta de ejemplo, la falta de un plan de actividad conjunto de parte de los agentes educativos, la falta de ética de parte de la mayoría de los integrantes del sistema.

El alumno sí valora al docente que comprende y da lugar a la escucha y contención. También reconoce en el docente los saberes que enseña y las maneras de hacerlo. Es a partir de lo vivenciado como docente ATR y las reflexiones que ello suscitó, que he podido apreciar en los alumnos, reflexiones muy interesantes, a partir de las que expresaban su deseo de terminar el colegio, y continuar estudios, para trabajar el día de mañana en lo

que les interesa, aun habiendo experimentado situaciones de vulnerabilidad que los han puesto en riesgo. En otros pude reconocer el interés y motivación por aprender sin contar con el apoyo familiar para ello (algunos alumnos que dejaban sus útiles en el colegio para preservarlos y porque en sus hogares no contaban con el tiempo y espacio para el estudio). Finalmente, también conocí estudiantes que pedían la oportunidad de permanecer en ese colegio, ante la inminente repitencia, por el vínculo establecido con los docentes.

Aliaud subraya entonces la importancia, de que pese a las dificultades presentadas y la falta de motivación que predomina, los docentes continúen construyendo y aportando al sistema educativo, ya que la escuela es la institución por excelencia que permite la transformación de las personas y de su entorno en un sentido trascendente. Para intentar lograr esto, hay que comprender que, es necesario recomponer el vínculo social en los espacios escolares. El acompañamiento, el cuidado, el diálogo cobran relevancia fundamental en esta forma de reconstruir al vínculo educativo, los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

CONCLUSIONES

El programa ATR plantea una nueva forma de docencia. Como profesionales docentes tuvimos la responsabilidad de utilizar nuestras habilidades, experiencias y conocimientos para hacer funcionar el programa, para hacer de éste algo fructífero y no una simple respuesta mecánica a la crisis educativa. En este sentido es que pude reflexionar sobre mi quehacer e interrogar mi experiencia, recuperando aquellos saberes construidos en la formación universitaria resignificándolos en función de la experiencia particular. Como docentes, producimos y creamos nuestro quehacer. Trabajar en forma colaborativa con colegas permite aprender en conjunto, y mejorar la experiencia educativa. Se trata de superar los desafíos pedagógicos de forma colectiva, pensar estrategias para formar a los futuros ciudadanos del país, construir redes y nuevas direcciones.

En el transcurso de la experiencia como profesora de psicología ATR, pude visualizar varias problemáticas educativas, que necesitarán de una planificación y trabajo en equipo a largo plazo. Se observaron problemas de droga, violencia, falta de interés y desvinculación con el colegio (escuchando frases como “¿para qué?”, “Si total después no pasa nada”, “si nadie me dice nada”). Se observó una fuerte demanda del alumnado al sistema educativo, a sus agentes. Una demanda de escucha, de ejemplo, de alojamiento, de compromiso.

Tal vez la pandemia fue la llamada de atención necesaria para entender que el sistema educativo estaba en crisis, que estaba perdiendo a sus estudiantes. Para entender que hay algo que debe cambiar. Lo que queda de ahora en adelante es pensar cómo seguir reconstruyendo lo que está roto, cómo tomar lo logrado en el programa +ATR y extenderlo, mejorar lo necesario y continuar con el trabajo de re vinculación con la institución educativa que este tipo de programas han comenzado a posibilitar.



REFERENCIAS

Alliaud, Andrea (2021). *Enseñar hoy*. Paidós

Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024003.pdf>

Fanfani Tenti, Emilio (2021). *La escuela bajo sospecha*. Siglo veintiuno editores

Resolución N° 1819/20, año 2020. Acompañamiento a las trayectorias y revinculación. Octubre, 2020

Resolución N° 364/20, año 2020. Protocolo de marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en educación obligatoria e institutos superiores. Agosto, 2020

Resolución N° 369/20, año 2020. Programa acompañar: puentes de igualdad. Agosto, 2020

Resolución N°2905/21, anexo II, año 2021. Programa para la intensificación de la enseñanza "+ATR". Agosto, 2021.

Representaciones acerca de la lectura académica de quienes ingresan a las carreras de Prof. Y Lic. En psicología.

Adelina Peton

FAHCE, UNLP

adelinapeton@gmail.com

RESUMEN

Esta investigación trata sobre las representaciones sociales respecto de la lectura como medio de acceso a los conocimientos disciplinares de quienes ingresan a la facultad de Psicología de la UNLP durante los periodos 2022.

El tema se inscribe en el área temática referida al ingreso a la universidad y dialoga con los estudios que problematizan la lectura en los primeros años de los estudios superiores.

Se estudiarán las representaciones (usos, sentidos, imágenes, prácticas) que los/as ingresantes construyen acerca de la lectura durante el primer año de su carrera y al rendir sus primeros finales (dificultades, aprendizajes, formas legitimadas, uso de tecnologías, entre otras), consideradas como marcas de pertenencia a una comunidad disciplinar, a través de entrevistas, encuestas y observaciones.

En este trabajo además del resumen del proyecto se presentarán los avances referidos a las prácticas de lectura que manifestaron los/as estudiantes en las observaciones de clases y en las entrevistas realizadas a 9 estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Ingreso, representaciones, prácticas de la lectura.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentaremos un resumen del proyecto de investigación “Representaciones sociales acerca de la lectura académica en estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la UNLP durante el año 2022” presentado para obtener el título de Magíster en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata; y algunos avances de los resultados obtenidos en torno a las prácticas de lectura de los/as estudiantes.

La investigación se centra en la lectura académica, teniendo en cuenta los estudios de Paula Carlino realizados sobre la educación superior en la Argentina (Carlino, 2005). En dichos estudios, ha fundamentado la necesidad de trabajar la lectura y escritura en el primer año de los estudios universitarios, como un punto clave para disminuir el desgranamiento



en la educación superior. Desde el campo de estudios sobre la alfabetización académica y de la lectura y escritura por disciplina (WID por sus siglas en inglés) se problematizan la falta de espacios y de enseñanza de las formas de escritura y lectura académica durante el primer año de los estudios superiores (Carlino; Estiene, 2004, Carlino, 2012, Castelló, 2014). Desde esos estudios es claro que en la actualidad a la universidad le corresponde trabajar sistemáticamente la lectura, la escritura y la oralidad “a través del currículum” (Carlino, 2005), es decir, al interior de las diversas asignaturas y espacios académicos. Según los/as referentes de esta corriente, la lectura y la escritura tienen particularidades por disciplina: “Las culturas lectoras universitarias, propias de cada tradición disciplinar, imponen reglas (generalmente tácitas) desconocidas para los ingresantes” (Carlino y Estienne, 2004: 2). Nuestro interés es conocer en profundidad cómo conciben los/as estudiantes estas reglas, que representaciones poseen al llegar a la universidad y cómo se va transformando durante el primer año estas maneras de entender la lectura académica.

Consideramos de gran interés conocer qué representaciones de la lectura tienen quienes ingresan a una disciplina académica en una comunidad en particular, dado que si bien estas maneras de leer y concebir la lectura son propias de la universidad dialogan con formas de entender la lectura adquiridas en otros espacios académicos y no- académicos. En esta investigación se registrarán las representaciones de los/as estudiantes al ingresar a la carrera y en el transcurso del primer año para conocer cómo los/as estudiantes incorporan y conocen las formas de leer en psicología. Cómo venimos argumentando cada comunidad de lectores/as (Chartier,2005) construye miradas, concepciones, representaciones y prácticas propias de lectura, ¿Qué representaciones tienen los/as ingresantes sobre estas prácticas específicas?

Los/as ingresantes no se insertan solo en una comunidad disciplinaria, sino que también construyen su inserción con modos históricos y culturales de leer. En este sentido Cassany dirá “es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (Cassany,2006; 38). Cada comunidad construye modos específicos de leer y discursos que legitiman esos modos de leer, la lectura tiene un componente social y un componente histórico que refiere a cómo se van transformando las representaciones y maneras de concebir la lectura.

MARCO TEÓRICO

Para realizar esta investigación nos valdremos de aportes de la sociología de la lectura, historia de la lectura y estudios sobre las comunidades académicas organizados en los siguientes conceptos: Prácticas de la lectura, comunidad disciplinar y representaciones sociales. En función del avance que presentaremos en este trabajo nos centraremos en el concepto prácticas de la lectura.

Un concepto central, para referir a lectura como proceso en continuo cambio, se trata

de una práctica cultural en palabras de Rockwell (2001: 14) “las prácticas culturales no son acciones aisladas que registramos, presuponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer, de relacionarse con el escrito, otorgarles sentido a los textos”. La lectura, lejos de ser únicamente un proceso individual, puede también inscribirse en procesos y prácticas colectivas, para entenderlo cabalmente es necesario mirar a quienes leen en función a la comunidad en la que están, entre otras variables.

Para aproximarnos a las prácticas de lectura en la universidad, es importante destacar que la forma en que leemos refiere a la comunidad que pertenecemos, pero también a un momento histórico determinado, un ejemplo de esto es el cambio de la lectura en voz alta a la lectura silenciosa, pero de forma más reciente podemos referirnos al cambio que se introdujo a través de las fotocopias, transformación que implicó familiarizarse con leer capítulos de libros (en la lectura recomendada en las cátedras) en vez de libros completos. Estas prácticas refieren a condiciones materiales (por ejemplo, acceder a diversidad de libros porque es a través de fotocopias) y modelan la forma en que leemos y el contenido de aquello leído. A la relación entre la materialidad del objeto a leer y la práctica de la lectura Chartier lo resume de la siguiente manera “los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer ... y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído...”(Chartier, 1992: 80), en este sentido para realizar un estudio que incluya las prácticas de lectura en los primeros años de la universidad es necesario analizar, la materialidad en la cual se lee (fotocopias, libros, Tablet, celular, computadora) pero también cómo esa comunidad se apropia de ese formato, es decir lleva adelante efectivamente la lectura.

En este mismo sentido, las prácticas de lectura son mediadas por la cultura y proporcionan un “puente entre los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer en ciertos contextos” (Rockwell, 2001: 14). En estas prácticas el sujeto acoge sus experiencias previas, su historia cultural, para crear nuevos significados ante su mundo y hacia el otro, los cuales se transforman. Entonces, este concepto no refiere únicamente a un modo de leer entendido como disposición corporal o a las formas que podemos visualizar de forma externa de cómo se lee sino también a las formas en las cuales se interpretan los textos.

La esfera simbólica de las prácticas de la lectura refiere a que no solo leemos según las formas dispuestas en nuestra comunidad sino también a que entendemos lo que leemos en función de esa comunidad, en este sentido la praxis se entiende anexando los sentidos que le dan los sujetos que la llevan adelante.

DECISIONES METODOLÓGICAS.

Esta investigación es de corte cualitativo interpretativo, desde la perspectiva de un estudio de casos. Como describe Stake para poder construir el caso necesitamos múltiples técnicas que nos permitan reconstruir las representaciones de la lectura que poseen los/



as ingresantes, consideramos debemos realizar encuestas, entrevistas en profundidad de forma prioritaria pero también observaciones de espacios de lectura. Pero se tratará de un diseño flexible con un enfoque progresivo (Stake, 2005, 5) entendemos, el campo nos puede brindar información importante respecto a la necesidad de sumar técnicas para entender el caso. La necesidad de combinar métodos es derivada también de nuestro objeto a investigar según Abric:

El análisis de una representación social tal como la definimos --conjunto de informaciones, opiniones, actitudes, creencias, organizado alrededor de una significación central- necesita, como hemos dicho antes, que se conozcan sus tres componentes esenciales: su Contenido. su estructura interna, su núcleo central. Ninguna técnica, hasta ahora, permite recoger conjuntamente esos tres elementos, lo que significa claramente que la utilización de una técnica no única es pertinente para el estudio de una representación, y que cualquier estudio de la representación se debe fundar necesariamente en un acercamiento plurimetodológico (Abric, 1994; 71)

En cuanto a las entrevistas en profundidad definida como un tipo especial de conversación estructurada, dirigida y estructurada por la investigadora, caracterizado por “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos a la comprensión que tienen los informantes de sus vidas, experiencias o situaciones tal como las expresan en sus propias palabras” (Taylor y Bodgan, 2000: 101) las entrevistas estarán dirigidas a actores/as claves que realizan un acompañamiento sistemático durante todo el primer año a los/as estudiantes para conocer qué características de la lectura en primer año de psicología debemos tener en cuenta para reconstruir las representaciones de los/as estudiantes. Esta técnica se utilizará de forma privilegiada con los/as estudiantes dado a qué las representaciones sociales implican llegar a los supuestos de los pensamientos y a la manera en las ideas se relacionan entre sí, las entrevistas ayudarán a determinar cómo se relacionan las ideas al interior de la representación y si existen ideas compartidas entre los/as estudiantes y con una estructura firme a lo largo del tiempo que puedan construir el núcleo de la representación este momento se corresponde con el segundo momento de la investigación (Abric, 1994; 71)

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

Objetivo general:

- Caracterizar las representaciones sociales de la lectura disciplinar de los/as alumnos/as ingresantes y de los/as actores/as que los/as acompañan en la Facultad de Psicología (UNLP) en el período 2021-2022.
- Objetivos específicos:
 - Analizar las representaciones que poseen coordinadoras, talleristas, tutores y docentes

respecto a las formas de leer propias de la psicología y las apropiaciones que realizan los/as estudiantes de las mismas.

-Comparar las representaciones de lectura de los/as estudiantes que inmediatamente terminaron el secundario y de aquellos/as estudiantes que han tenido un paso por la educación superior.

Preguntas:

¿Qué representaciones construyen los/as ingresantes de Psicología acerca de cómo se lee en esta disciplina?

¿Qué similitudes y diferencias se pueden encontrar en cómo se representan la lectura disciplinar los/as estudiantes que provienen del secundario y aquellos/as que provienen de otras carreras universitarias?

AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN.

En este avance vamos a reconstruir las maneras que los/as estudiantes manifestaron cómo leen para estudiar. En un primer momento realizaremos una clasificación de las formas enunciadas por los/as estudiantes y luego pasaremos a mostrar los sentidos que les dieron a esas formas y los vínculos con lo enunciado por los docentes respecto a estas maneras de estudiar.

Dividiremos las prácticas de estudio de textos disciplinares, en tres grupos, en relación al grado de construcción que los/a estudiantes realizan al leer: a) prácticas de intervenir el texto; b) prácticas que vinculan el texto con otros materiales de estudio; C) prácticas que implican construcción de nuevos textos para estudiar.

- a) En el primer grupo encontramos las siguientes prácticas: Leer varias veces, marcar palabras claves, lectura holística y lectura comprensiva específica, leer por subtítulos y pensar lo más importante de cada subtítulo, leer y luego explicarse lo leído, subrayar teniendo en cuenta los títulos de los apartados, leer recuperando el hilo del texto (la estudiante menciona que vuelve atrás en el texto cuando no entendió la relación entre lo que está leyendo), señalar párrafos, dividir el texto en partes para leerlo, leer determinada cantidad de páginas por día uso de diferentes colores para marcar los textos:

Yo por ejemplo hoy en día uso tres remarcadores para los textos. El amarillo lo que creo es fundamental, el celeste por ahí son disparadores y el rojo como pregunta, si no entendí lo puntualizo para la clase (Agustín. Estudiante con experiencia en educación superior)

Este uso también se observó en una clase de introducción a la filosofía en donde una estudiante explicó que marca con un color ideas recurrentes, con otro color frases importantes y con otro color las ideas principales. Esta estudiante comentó que muchas veces le sucede que lo que marcó antes de la clase como principal en



la clase no se menciona o de forma posterior a la clase se da cuenta que no era tan importante.

En el conjunto de prácticas mencionadas podemos ver que los/as estudiantes enuncian formas cómo marcar párrafos que difícilmente puedan mostrarles si entendieron el texto o que es importante para la materia que están estudiando al igual que pensar lo más importante de cada subtítulo. Hay una suposición en estas prácticas de que el texto se lee y se estudia en sí mismo y que incluso puede entenderse por partes.

- b) Prácticas de estudio que implican buscar información exterior al texto: busco significados o sinónimos de palabras que desconozco y luego releo el texto con los significados, solicitar ayuda a compañeros/as de estudio para entender el texto, investigar quién es el/la escritor/a antes de leer, relacionar los textos con los apuntes de clase, realizar preguntas del texto en el grupo de whats up, antes de leer organizar cuales son los temas importantes de acuerdo al programa de la materia, ver videos sobre el contexto histórico estudiado, ver videos de clases virtuales, intercambiar audios entre compañeros/as para explicarse el texto, relacionar lo leído con temas de la actualidad:

En este segundo grupo se pueden ver prácticas diversas señalamos, que la búsqueda de palabras en el diccionario fue una estrategia que tuvo lugar en entrevistas y en clases y que los/as estudiantes también la referencian como una práctica recomendada por docentes (fue mencionada por los/as estudiantes cómo práctica de estudio y como recomendación de los/as docentes), una de las docentes en la entrevista también mencionó la importancia de buscar las palabras que no se entienden en el diccionario.

Consideramos que la práctica de ver videos, que sólo apareció en dos entrevistas, puede hacerse con poca conciencia por parte de los/as estudiantes recordemos que según Lahire (2004) a las *prácticas del hacer*, los/as actores/as las realizan con un nivel bajo de conciencia, en algunos casos los/as estudiantes podrían mirar videos para entender los textos sin considerarlos formas de estudio.

- c) Prácticas que implican construir nuevos textos: hacer resúmenes, hacer cuadros sinópticos, mapas conceptuales, escribir las ideas principales en sus cuadernos, agregar notas adhesivas, escribir síntesis al margen del texto, a partir del texto subrayado transcribir en un papel las ideas principales, escribir los temas principales, transcribir con otras palabras lo leído, realizar las guías de lectura y trabajos prácticos, analizar disparadores en las clases para luego relacionarlos con los textos, copiar varias veces ideas para memorizarlas, buscar palabras claves y hacer redes conceptuales, hacer un glosario.

En el caso de una estudiante que terminó previamente una carrera universitaria la práctica de intervención de textos la mencionó como una manera de organización

del material de estudio principalmente cuando es necesario estudiar gran volumen de textos. Ella mencionó que durante el ingreso tomaba apuntes en los textos, porque en su carrera anterior a veces le pasaba que los apuntes no los volvía a leer, se puede ver una reflexión en torno porque la práctica de estudio llevada adelante le sirve y qué ventajas puede tener frente a otras prácticas, menciona que en su experiencia aprendió a estudiar de esta manera.

Incluiremos un fragmento de una estudiante que terminó de forma reciente el secundario, para ejemplificar otras formas de construcción de apuntes de estudio: *Bueno en realidad mientras los iba leyendo iba haciendo el apunte, el resumen, y a su vez también iba implementando algunas palabras o cosas que se hablaron tomando los apuntes de las clases, también me pasaba igual que tengo mucha memoria visual entonces si lo subraye con algún color o eso me voy acordando de eso y también con alguna palabra y demás me voy acordando de lo que se habló en la clase (Abril)*

Leer y resumir al mismo tiempo genera dificultades específicas por el tipo de texto del cual se está haciendo el resumen, se trata de textos que explican posturas de otros/as autores para luego contradecirlas. Una de las docentes entrevistadas cuenta una estrategia que ha realizado en el aula, para mostrar que no es posible resumir mientras se lee:

En las clases usó una estrategia con un texto de Ingenieros, que está como 3 páginas dando una explicación de la psicología es esto, la psicología es el otro, entonces yo voy haciendo el cuadro en el pizarrón y en un momento dice “pero no estamos de acuerdo con esto, esto y esto” y entonces todo ese cuadro divino que hice lo borran. Yo lo tacho y se quedan como “el cuadro que ellos copiaron” pero me gusta para ir mostrando esto de la posición del autor, cómo decir “el viene diciendo esto, esto y esto” y si no terminaste de leer el texto te das cuenta que él no está de acuerdo con eso ¿qué dice después?... esa es una tontería, lo hice una vez y funcionó y lo seguí haciendo (Prof. Del trayecto introductorio y de Psicología 1)

Este ejemplo muestra que, en los textos de psicología, los autores avanzan y retroceden en sus argumentaciones, se trata de textos recursivos según Becher (2001), se enuncian ideas que luego serán refutadas y esto no puede notarse en una primera lectura. Como en el caso que la docente utiliza para mostrar esta dificultad a la hora de leer el texto, el cuadro se va realizando a medida que los/as estudiantes leen, y se puede ver que si no se avanza en la lectura no se ve que esa no es la posición del autor sino de los autores con los cuales se quiere discutir.

REFLEXIONES FINALES.

Las formas de estudiar clasificadas en este apartado con el fin de analizarlas aparecen en el relato de los/as estudiantes en muchos casos mezcladas, los/as estudiantes realizan prácticas diversas de estudio, señalamos a su vez que esta resumida clasificación muestra que tener una práctica de construcción de un texto no implica una práctica reflexiva de



estudio y además existen prácticas reflexivas en quienes subrayan.

En este breve avance sobresalen dos prácticas una incluida en el primer grupo (subrayar con diferentes colores con objetivos diferentes) y una en el tercero escribir síntesis, apuntes al margen del texto. Se trata de prácticas de estudiantes con experiencia en educación superior que sobresalieron por la reflexión que incluyeron en porque estudian como estudian.

Otro aspecto importante fue la preocupación de los docentes por la lectura de los/as estudiantes de forma lineal, ejemplificada en este apartado con resumir mientras se lee por primera vez el texto, si bien aquí incluimos un fragmento de entrevista para retomar esta preocupación 3 de los 4 docentes entrevistados/as consideraron que se resumía de esta manera.

En este pequeño trabajo sólo analizamos un aspecto de las prácticas de lectura que es la manera en que los estudiantes enuncian cómo estudian, reflexiones de estas prácticas y los puntos de relación entre la manera en que los/as docentes enuncian cómo hay que leer y la forma en que lo interpretan o realizan los/as estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, J. C. (1994). Las representaciones sociales: aspectos teóricos En: *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español por Dacosta, J. & Flores, F.(2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa

Carlino, P. *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (2005)

Carlino, P. y Estienne, V 2004 “¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio”. XI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/81>

Castelló, M. “Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones”. *Enunciación*, 19(2), 346-365. 2014

Chartier, “Aprender a leer, leer para aprender”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En ligne], Débats, mis en ligne le 01 février 2010, URL :<http://journals.openedition.org/nuevomundo/58621> ; DOI : 10.4000/nuevomundo.58621 Iberoamericana, 2005, págs. 195-218.

Chartier, R. "El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural". Barcelona: Gedisa, 1992.

Cassany, D. "Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea" Barcelona, Anagrama. 2006

Lahire B. "Formas de lectura estudiantil y categorías escolares de la comprensión de la lectura" en "Sociología de la lectura" Editorial Gedisa, Barcelona. 2004.

Rockwell, E (2001) "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares" Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2001

Stake, R. E. (2005) Investigación con estudio de casos. Madrid, Morata.

Taylor, S. J. (y R. Bogdan) (2000) "Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados". Barcelona, Paidós .



Resonancias del taller de egreso presencial y virtual con estudiantes de Orientación Vocacional.

María Laura Lachalde

Facultad de Psicología – Universidad Nacional de La Plata

ml.lachalde@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo se busca detallar dos experiencias pedagógicas llevadas a cabo en el marco del cierre de cursada de Orientación Vocacional en el ciclo lectivo 2022. Ambas experiencias se desarrollan como talleres. Una de ellas, en el marco del Programa de Permanencia y Egreso correspondiente a la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata), que posibilita una cursada virtual para quienes cumplen determinados requisitos. La otra, en la sede de dicha facultad, para estudiantes que residen en la ciudad de La Plata y alrededores.

El objetivo es poder encontrar semejanzas y diferencias entre las vivencias de estudiantes que realizan su cursada de manera presencial y quienes, por diversas cuestiones personales, económicas o de salud no pueden concurrir a la institución educativa y cursan con una modalidad virtual.

Ambos grupos de estudiantes comparten la particularidad de estar cursando y, al estar en sexto año de la Licenciatura de Psicología, egresando de sus carreras de grado, luego de dos años de distanciamiento y aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Las experiencias y vivencias que se expondrán, responden a un taller que tiene como objetivo principal problematizar el egreso y dar cierre a la cursada de Orientación Vocacional.

PALABRAS CLAVE: Orientación, cursada virtual, cursada presencial, egreso.

INTRODUCCIÓN

En mi carácter de ayudante diplomada de la cátedra de Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata) busco exponer y reflexionar sobre experiencias pedagógicas llevadas a cabo en el ciclo lectivo 2022.

Este año, en el que la institución de educación superior retoma las clases presenciales en la ciudad de Ensenada, el Programa de Permanencia y Egreso decide brindar la posibilidad de finalizar sus estudios de grado a través de una modalidad virtual a estudiantes que vivan a más de 350 km de la sede y sólo tengan que cursar -teniendo las correlativas al

día- materias de sexto año.

A raíz de esta propuesta, y a partir de una decisión del equipo de cátedra, no sólo desempeñé mi rol docente en la Comisión n° 8 de Trabajos Prácticos y en el Espacio

de Preparación y Supervisión (EPS) n° 8 dictados en la sede de la Facultad de Psicología, sino que también fui la docente a cargo de los Trabajos Prácticos de la Comisión de estudiantes inscriptos bajo la modalidad del Programa de Permanencia y Egreso.

Tanto las clases presenciales como las virtuales tuvieron sus particularidades, en relación a los tiempos, trayectorias, encuentros, dinámicas de enseñanza y aprendizaje. En el presente trabajo, como mencioné con anterioridad, las experiencias pedagógicas van a basarse en las comisiones de trabajos prácticos (en sede y a través de la modalidad virtual) dejando por fuera, los espacios de preparación para la práctica supervisada. Cabe mencionar aquí, que de las clases de EPS destinadas a estudiantes inscriptos en el programa se encargó otra colega y docente de la cátedra.

Las clases de trabajos prácticos en la comisión a mi cargo (modalidad presencial) dieron inicio el día 25 de marzo finalizando el 8 de julio con un total de 12 clases.

Las clases de trabajos prácticos de la comisión de modalidad virtual comenzaron a través de la plataforma Moodle la semana del 11 de abril y la última clase fue el 6 de julio a través de una presentación del trabajo práctico n° 10.

Me parece relevante afirmar, en esta Introducción, que la Orientación como especialidad de la Psicología, acompaña y promueve la elaboración de proyectos a futuro, teniendo en cuenta el contexto socio-económico y familiar en el que cada sujeto o grupo se desarrolla y desenvuelve, y las trayectorias reales (Terigi, 2009) de cada persona. Esto, sin limitar ni excluir a ninguna persona por su condición social, económica, religiosa, étnica, por su orientación sexual o identidad de género. Siguiendo a Lachalde (2022), esta especialidad “es una herramienta privilegiada para ayudar al sostenimiento de la trayectoria escolar dentro de un proceso educativo” (p.83) Y hago mención del término proceso ya que “no es un tiempo determinado, un hecho puntual de elección sino un despliegue de momentos, de situaciones que se van anudando en los sujetos y necesitan poder trabajarse para darle continuidad a la trayectoria” (p.83).

Tener en cuenta el camino transitado por cada estudiante, en un momento histórico como el actual, es la base para reconocer que trabajamos junto a- y para- sujetos con distintas historias. La asignatura Orientación Vocacional se dicta en el sexto año de la carrera de la Licenciatura de Psicología y tiene el carácter de ser obligatoria para que cada estudiante pueda graduarse como licenciado. Como docente y especialista en la materia, no puedo dejar de advertir que varios de estos sujetos llegan al último año de la carrera, luego de dos años realizados por cursada virtual durante el distanciamiento y aislamiento social, preventivo y obligatorio; y otros, retoman su trayectoria educativa luego de haberla pausado durante la pandemia o haber avanzado con exámenes finales.

Durante el desarrollo de los siguientes apartados, intentaré explicar el taller de cierre



planificado y llevado a cabo para ambos grupos de estudiantes. Y así, poder delimitar, en caso de encontrarse, congruencias o diferencias entre las vivencias de la cursada presencial y la cursada virtual con las características propias de cada estudiante.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A continuación, detallaré las clases de cierre de trabajos prácticos. Como cátedra decidimos llevar a cabo un encuentro final para problematizar el egreso y pensarse a futuro, según las especialidades de la psicología; en base a cómo haya sido la cursada de cada docente y las dudas y planteos de los estudiantes.

Una de las clases fue desarrollada a través de la plataforma ZOOM con los estudiantes del Programa, y la otra llevada a cabo en la sede de la Facultad de Psicología con la Comisión nº 8.

Ambas clases se planificaron como talleres para dar lugar a la voz, saberes y sentires de cada estudiante en un momento en el que finalizaban una asignatura de un primer cuatrimestre distinto, ya sea por el retorno a la presencialidad luego de dos años o por la posibilidad de finalizar sus estudios (esta vez por opción) en la modalidad virtual. Se podrá visualizar que las planificaciones son bastante similares ya que uno de mis propósitos era poder hacer una comparación (en caso de ser posible) entre las vivencias de la cursada y trayectoria de cada grupo estudiantil. Tanto los propósitos como los objetivos del taller de ambas modalidades los ubico en forma general en este apartado para no reiterar contenido. Los propósitos son *hallar semejanzas o diferencias entre los distintos grupos de trabajos prácticos y *dar cierre a la cursada. Los objetivos, *problematizar el egreso, *resignificar la trayectoria real, *reconocer intereses, *conocer áreas de especialización.

Clase de cierre – modalidad virtual

En este apartado, transcribiré la planificación realizada para estudiantes de la Comisión de Trabajos Prácticos bajo el Programa de Permanencia y Egreso, seguido de algunos resultados obtenidos.

Planificación de taller final.

Destinatarios: 25 estudiantes de Comisión de Permanencia y Egreso.

Fecha: 29 de junio de 2022. Duración: 120 minutos (12:00 a 14:00)

Primer momento:

-Caldeamiento: Mapa de sensaciones: A la cuenta de tres, cada estudiante va a decir una palabra con la que se identifica en este momento: “¿cómo se sienten hoy en relación al momento que cada uno está transitando?”.

Deberán detectar una palabra de las que esté circulando y hacer una lista de cinco cosas que creen que se asocian a ese término. Compartir algunos listados.

Tiempo estimado de producción: 5 minutos.

Con esa misma palabra que lograron capturar deberán hacer un mapa. Pueden organizar el espacio como gusten (colores, dibujos, frases).

Tiempo estimado de producción: 20 minutos

Segundo momento:

-Cada estudiante en una hoja en blanco realizará un camino. Se pretende que ese camino sea la trayectoria real que vivieron a lo largo de su recorrido académico.

Pueden incluir obstáculos, puentes, personas (allegados, familiares, docentes), sentires, logros, frustraciones, etc...

Tiempo estimado de producción: 20 minutos

-Aquellos estudiantes que quieran compartir podrán comentar, en su totalidad o en parte, el camino recorrido para ir “encontrándose” con sus pares.

Tiempo estimado: 20 minutos

-La docente a cargo anotará resonancias, congruencias a la par que se expresan para abrir luego, la reflexión sobre el camino aún no transitado.

Tercer momento:

La docente a modo de cierre, comentará algunas áreas de especialización de la Psicología y ofrecerá el link del padlet realizado el año pasado para que puedan encontrarse con información. Siempre remarcando que es un tercer nivel de información ocupacional y desde la Cátedra, esperamos que ellos puedan reflexionar sobre su trayectoria e intereses para pensarse a futuro, una vez recibidos.

-Entrega de señaladores (formato .pdf) como recuerdo de cursada, a través de la plataforma Moodle.

Tiempo estimado: 15 minutos

Vivencia.

La decisión de hacer un taller virtual fue en la clase que trabajamos “Lo grupal como herramienta de intervención en Orientación” para experimentar como grupo la coordinación y co-coordinación de un taller de orientación. En las próximas clases y debido a la carga horaria y responsabilidades de cada uno de los estudiantes, optaron por dejar esa idea de lado y elegí transformar el encuentro de cierre de cursada en un taller de egreso. La propuesta fue muy bien recibida y más allá de la obligatoriedad de la cursada y la posterior decisión de la cátedra, no quisieron perderse el encuentro final. Asistieron 24 estudiantes. Por todo lo que allí aconteció, decidí realizar un encuentro similar en la cursada presencial.

Durante el caldeamiento logré escuchar palabras como “ansiedad”, “aprendizaje”, “afianzamiento”, “transición”, “caos”. Les estudiantes que compartieron su lista, a partir de lo escuchado -palabras en mayúscula-, asociaron otros términos:

-ANSIEDAD: “inquietud”, “incomodidad”, “stress”, “impaciencia”, “exceso”, “desafío”, “angustia”, “futuro”, “expectativas”, “desconocimiento”, “miedo”, “búsqueda”, “intercambio”.



-APRENDIZAJE: “construcción”, “experiencia”, “enseñanza”, “praxis”, “realidad”, “novedad”, “incertidumbre”, “seguridad”, “miedo”, “compañía”, “compromiso”, “responsabilidad”, “atención”, “saber”, “escuchar”, “voluntad”.

-EXPECTATIVA: “aprendizaje”, “motivación”, “experiencia”, “rol del psicólogo”, “ansias”, “proyección”, “miedos”, “tiempo”, “futuro”, “ganas”, “apertura”, “encuentro”, “deseo”, “interés”.

-POSITIVE: “electricidad”, “polo”, “esperanza”, “deseo”, “dualidad”.

-CAMBIO: “aprendizaje”, “decisiones”, “proyectos personales”, “incertidumbre”.

-AFIANZAMIENTO: “construcción”, “aprendizaje”, “otros criterios”, “proyección”.

La virtualidad permitió que los mapas sean construcciones en formato papel pero también hubo una estudiante que eligió mostrar una imagen que sintió representativa (Lisa Simpson sentada, agarrando sus rodillas, en un estado de ansiedad extrema). Así visualizaba su propio estado de ansiedad a pesar de reconocer las herramientas que posee y le permiten sobrellevar la vida académica. Otra de las alumnas, transformó su producción escrita en una entrega en formato PREZI; mientras que una tercera escribió *“Se trata de un último tramo que queda de una finalización que está cerca pero de a ratos parece lejos. Una ambivalencia de final de algo y de incertidumbre de lo que viene, de repensar mi deseo y ver hacia donde me transporta. Una catarata de ideas y de pensamientos que invaden, emocionan y proyectan”*. Otros estudiantes eligieron dibujar caracoles que representan el aprendizaje, árboles que señalan la disciplina, la fortaleza, el crecimiento, los cambios, los proyectos de vida...

Los caminos que simbolizan las trayectorias reales fueron muy diversos. Con variedad de colores expresaron obstáculos, sentir, referentes. Elecciones laborales y académicas. Duelos.

La pandemia la remarcan como obstáculo pero que les permitió continuar la trayectoria académica. La nombran como un obstáculo que potencia.

Luces, puertas, carteles de “Fin” y de “Nuevos Inicios”, bifurcación de caminos que dan lugar al egreso.

En general, en su mayoría, nombraron la posibilidad de cursar de este modo como muy positivo, ya que pueden estar donde eligen estar. Y qué gran sensación para pensarla desde la Orientación. Elegir. Permitirse elegir. Tener la posibilidad de finalizar los estudios que decidieron iniciar y darles continuidad, en la ciudad que eligen poder estar, poder desarrollarse, pudiendo estar acompañados de las personas que quieren.

Clase de cierre – modalidad presencial

En este apartado, transcribiré la primer parte de la planificación realizada para estudiantes de la Comisión nº 8 de Trabajos Prácticos en la sede de la Facultad de Psicología y algunos resultados obtenidos. El segundo y tercer momento es idéntico a la planificación ya detallada (aunque, en esta oportunidad se entregaron los señaladores).

Planificación de taller final.

Destinatarios: 29 estudiantes de Comisión nº 8.

Fecha: 8 de julio de 2022. Duración: 120 minutos (18:00 a 20:00)

Primer momento:

-Breves palabras de lo que significó volver a la presencialidad como docente de la materia.

Tiempo estimado: 5 minutos

-Caldeamiento: trabajar con los “cadáver exquisito” que escribieron al inicio de la cursada. Distintos estudiantes irán leyendo cada una de las frases del cadáver exquisito. La idea es que puedan reconocerse en el sentimiento del inicio y que puedan identificar distintas emociones que resuenan hoy. Aquello que les resuena, lo escribirán en hojas de color entregadas por la docente. Esas resonancias las pegaremos en afiches.

Tiempo estimado de lectura: 30 minutos

Tiempo estimado de producción: 15 minutos.

Materiales: 5 hojas de producción del primer día de cursada (cadáver exquisito), 60 hojas de colores, dos afiches blancos, tijera, cinta adhesiva.

Vivencia.

La actividad de caldeamiento movilizó a la mayoría de estudiantes ya que se encontraron con las producciones que realizaron al principio de la cursada. En hojas A4 (cinco hojas en total), estaba escrito el término “HOY”. Cada estudiante plasmó cómo se sentía con la vuelta a la presencialidad y cursando una de sus últimas materias; retomando la última palabra escrita por su compañera para dar lugar a sus propias expresiones.

Fueron pasándose las hojas y leyendo cada una, una frase de las escritas. Escucharon atentamente, escribieron esas palabras y oraciones que les resonaron, les significaron, las que les hicieron emocionar y reír. Pudieron encontrarse en esa producción e incluso reconocer palabras de compañeras que ya habían decidido abandonar la cursada por cuestiones personales y/o académicas. En los afiches, plasmaron términos y frases que eligieron luego de escucharse a sí mismos en la voz de otros: Compartir, Disfrutar, Encuentro, Amigues, Ansiedad, Volver a empezar sabiendo que está terminando, Último tramo de un nuevo comienzo, Prácticas presenciales, Energía voy a necesitar, Angustia, Expectativas, entre otros.

En cuanto a la producción de los caminos dibujados en el segundo momento del taller cada estudiante se tomó el tiempo de pensar su propia trayectoria y les significó un encuentro con ellos mismos, con muchas decisiones personales y académicas que facilitaron u obturaron esos caminos pero que hacen que hoy estén dando un cierre no sólo a un primer cuatrimestre sino a una carrera de grado.

Remarco trayectorias que fueron comparadas con el mar y sus olas; la aparición de lagunas que representan angustia y peligro; las vueltas y caminos truncos nombrados como



pandemia, incertidumbre; el avance a través de las decisiones, la familia, les amigos, los nuevos proyectos, las renunciaciones a proyectos ya obsoletos; y la bifurcación en caminos por recorrer, por todo lo que aún les queda por conocer y aprender. Tal fue el tiempo dedicado a cada producción individual y grupal que el tercer momento quedó reducido a compartir la dirección del Padlet de información.

CONCLUSIONES

Las experiencias pedagógicas expuestas tienen varios puntos en común. Por un lado, y principalmente, estudiantes de la Licenciatura de Psicología que cursan Orientación Vocacional. Por otro, una misma docente impartiendo las clases de trabajos prácticos, aunque de acuerdo a cada modalidad, fueron pensadas bajo distintas dinámicas y estrategias.

Tanto docente como estudiantes de la presencialidad y estudiantes a distancia, compartían retomar las actividades académicas eligiendo cómo poder llevarlas a cabo. Recordemos que con la pandemia nos vimos en la obligación de iniciar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera virtual.

Como se ha podido apreciar en la planificación, el primer momento introductorio del taller de egreso sufrió una variación con respecto a la actividad de caldeamiento entre el taller destinado a estudiantes inscriptos bajo el Programa de Permanencia y Egreso y les cursantes en la sede. Esto se debió a que en la clase inaugural presencial consideré valioso que cada estudiante pudiera expresar por escrito y de la manera más íntima posible cómo se sentían. Sabía que en algún momento retomaría ese sentir pero no había programado que fuera en la última clase con un objetivo específico. Lo que puedo observar, y espero que quienes lean estas líneas, puedan reflexionar también, es lo que implica para cada persona poder mirarse en el inicio, recorrer con la mirada, los recuerdos, las voces de sus compañeros, el camino transitado. Escuchar cómo se sentían un primer día de clases y pensarse cerrando una asignatura, les y nos posibilita abrir un espacio a lo proyectado y lo posible, a las ansias, esfuerzos, elecciones, miedos y expectativas de estar acercándose a una meta, a ese cartel que dice “fin” pero que a su lado se encuentra el de “nuevos comienzos”.

En ambos grupos se reitera la ansiedad y la incertidumbre. El encuentro y el acompañamiento. Pero aquí, les cursantes en la presencialidad valoraron el encuentro, el cara a cara con sus compañeros mientras que los estudiantes a distancia marcaron el acompañamiento con sus familias, incluso hubo una estudiante que señaló la posibilidad de formar su propia familia al volver a su ciudad. El disfrute apareció también, la posibilidad de permitirse aprovechar y disfrutar del último tramo, después de tanto camino transitado.

No me parece menor mencionar que los caminos realizados por ambos grupos de estudiantes estaban marcados por la sinuosidad, el vaivén y las turbulencias pero, aunque

con pausa en la mayoría de los casos, no dejaron de sostener el andar. Andar que propició la llegada a un cierre de cursada, a un taller para pensarse como egresados de una carrera de grado, a un nuevo camino, nuevas olas, nuevas puertas: una estudiante en su camino finaliza con una “estrellita” porque con Orientación cambió su perspectiva y empezó a pensar en su Trabajo Integrador Final...

La docencia y la Orientación pueden verse tan unidas, tan cercanas, en el momento en que, como profesionales acompañamos esas trayectorias reales, vivas, movilizantes y movilizadoras; en el momento en que iluminamos los nuevos comienzos y abrimos paso a que puedan transitar los caminos por venir.

BIBLIOGRAFÍA

Lachalde, M.L. (2022) La Orientación como eje para el sostenimiento de la trayectoria escolar en Di Meglio M. (Coord.) La complejidad y los abordajes en Orientación. Articulaciones conceptuales en el contexto del siglo XXI. (pp. 77-86). Edulp. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/132205>

Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación.



Curso Intensivo de Biofísica para favorecer la permanencia de los estudiantes de primer año de la Carrera de Medicina Veterinaria

Ana Julia Amasino
Andrea Buchamer
Joaquin Bruzzo Lafratto
Bernardita Garcia Olgiati
Walter Rogelio Domínguez

Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP. Argentina.

aamasino@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

La carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de La Plata posee un plan de estudios que consta de un ciclo generalista y un ciclo orientado. Dentro del primer año, Biofísica se dicta en el primer cuatrimestre y en él confluyen alumnos que transitan por primera vez la materia con aquellos que la recursan. Durante los cursos surgen una serie de problemáticas asociadas no solo a la masividad, sino también a la heterogeneidad del estudiantado y a la dificultad que presenta a la hora de incorporarse y permanecer en el sistema universitario, lo que resulta en un gran número de alumnos recursantes o que desmotivados abandonan la carrera. Como respuesta a estas problemáticas surge la necesidad de generar estrategias que favorezcan la permanencia en la Universidad. Desde el curso de Biofísica se planteó la realización de un curso intensivo de la materia durante la última semana del receso invernal y la primera posterior a él para que aquellos estudiantes que no habían logrado aprobar el segundo parcial del curso del primer cuatrimestre tuvieran la posibilidad de repasar los contenidos y de acreditar la asignatura antes del inicio del segundo cuatrimestre, favoreciendo de esa manera su continuidad en la institución.

PALABRAS CLAVE: veterinaria, afiliación, permanencia.

INTRODUCCIÓN

La carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de La Plata posee un plan de estudios que consta de un ciclo generalista y un ciclo orientado. El perfil del estudiante que ingresa y cursa los primeros años de la carrera difiere de aquel que cursa los años

superiores, en los que la matrícula es más reducida, con cierta experiencia en el ámbito académico y con un mayor acercamiento a la actividad profesional. Estas condiciones no se presentan durante los años iniciales, en los cuales los cursos son numerosos, con estudiantes que en muchos casos se encuentran comenzando su camino universitario y con un bagaje de conocimientos diversos de acuerdo a su trayectoria durante el nivel secundario. Dentro del primer año de la carrera, el Curso de Biofísica se dicta en el primer cuatrimestre y en él confluyen alumnos que transitan por primera vez la materia con aquellos que la recursan. Los ingresantes, antes de iniciar el primer año, pasan por el Curso de Inserción a la Vida Universitaria, un curso introductorio cuyo objetivo es nivelar y repasar contenidos que serán necesarios para las materias iniciales, además de ser el vínculo entre el nivel secundario y el nivel superior. La duración de este curso es breve, por lo cual resulta muchas veces insuficiente para lograr que el acceso a la nueva cultura académica sea más sencillo. Tenemos que considerar que para los ingresantes, cursar el primer año de la carrera implica un proceso que se produce en tres tiempos:

...el tiempo de la alienación o entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior; el tiempo del aprendizaje o movilización de energías, definición de estrategias, adaptación progresiva y el tiempo de la afiliación o de relativo dominio de las reglas institucionales (Marín, 2021, p. 3-4).

Es así que introducirse en este nuevo ámbito “suele resultar para los estudiantes un proceso complejo ya que implica adaptarse a un sistema al que no se encuentran acostumbrados, con normas y hábitos diferentes a los conocidos previamente” (Amasino y col, 2016, p.1231). Este proceso se da además, acompañado por la dificultad adicional que representa cursar cuatrimestres que tienen una elevada carga horaria, con contenidos que demandan un importante tiempo de estudio, que se suma al tiempo necesario para asistir a las clases. Teniendo en cuenta que actualmente cada vez más estudiantes necesitan trabajar para sostener sus gastos, la situación se vuelve más compleja y requiere mayores esfuerzos de nuestra parte como docentes, así como de la institución, para superar de la mejor manera posible esas dificultades. Si sumamos a esto que recién a partir de 2022 los estudiantes de nuestra materia pudieron retomar la presencialidad plena, cursando gran parte de ellos durante 2020 y gran parte de 2021 sus últimos años del secundario de manera virtual, debido a la situación de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), afiliarse a una nueva cultura en forma presencial resultó un doble desafío. Es así que:

La problemática del aprendizaje del alumnado de primer año se vincula fuertemente con un complejo conjunto de factores que involucran aspectos propios de la vida de los y las ingresantes, sus saberes y formación previa, su contexto social y su capital cultural. Pero también se relaciona con el ámbito institucional de la Universidad, sus actores y sus lógicas, a los cuales alumnos y alumnas deben adaptarse (Gavazza y col, 2016, p. 74).



Por todo lo anteriormente mencionado es que durante los cursos de primer año surgen una serie de problemáticas asociadas no solo a la masividad, sino también a la heterogeneidad del estudiantado y a la dificultad que presenta a la hora de incorporarse y continuar en el sistema universitario, lo que resulta en un gran número de alumnos recursantes o que desmotivados por no poder adaptarse abandonan la carrera.

Como respuesta a estas problemáticas surge la necesidad de generar estrategias que favorezcan la permanencia de los alumnos en la universidad. Para ello, desde el curso de Biofísica se planteó la realización de un curso intensivo de la materia durante la última semana del receso invernal y la primera posterior a él para que aquellos estudiantes que no habían logrado aprobar el segundo parcial del curso regular del primer cuatrimestre tuvieran la posibilidad de repasar los contenidos y de acreditar la asignatura antes del inicio del segundo cuatrimestre, favoreciendo de esa manera su continuidad en la institución.

El objetivo del siguiente trabajo es relatar la experiencia de este curso y los resultados obtenidos gracias a su implementación.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El curso de Biofísica pertenece al ciclo generalista del plan de estudios de Medicina Veterinaria y se cursa durante el primer cuatrimestre del primer año de la carrera. Pertenece al grupo de las Ciencias Básicas y presenta una gran importancia en la formación de futuros profesionales ya que les permite conocer los principios y fundamentos físicos de los fenómenos biológicos que ocurren en los seres vivos, así como también en el ambiente en el que estos habitan. Los estudiantes inicialmente piensan que la materia poco tiene que ver con los contenidos a seguir en la carrera, por lo que resulta fundamental hacer hincapié en que es una práctica diaria que continuarán utilizando tanto en materias superiores (como Fisiología, Clínica, las distintas producciones animales, entre otras), así como también en su vida profesional. Esta materia abarca una gran variedad de temas, siendo un gran desafío para los docentes que la dictan y para los estudiantes que intentan aprehenderla en el corto tiempo que dura un cuatrimestre.

La modalidad de cursada comprende diez actividades presenciales obligatorias (APOs), durante las cuales se abordan mediante actividades teórico-prácticas diversos contenidos que servirán de base para materias que se cursan posteriormente. Para acreditar la materia es necesaria la aprobación de dos exámenes parciales que constan de tres instancias cada uno. El primero evalúa contenidos de la APO 1 a la 5 y el segundo de la APO 6 a la 10. Durante el transcurso de las clases se abordan temas tales como principales magnitudes y unidades físicas, biofísica de los compartimientos corporales, de los sentidos, del sistema nervioso y otros tantos temas más. Para poder rendir cada parcial los estudiantes deben contar con el 75% de asistencia y con un 60% pueden recuperar los ausentes mediante una autoevaluación virtual en la plataforma Moodle 2 en las fechas y horarios estipulados para tal fin. Para aprobar el curso la nota de cada parcial debe ser de cuatro o mayor, considerando

la nota de la última instancia de cada parcial al que se presentaron. Con un promedio de 7 o más entre los dos parciales se accede a la promoción del curso, de lo contrario deberán rendir una Evaluación Final Integradora (EFI).

Pudimos observar durante la cursada que a los estudiantes se les presentó una gran dificultad para estudiar la materia y apropiarse de sus contenidos, lo que generó que no la llegaran a acreditar, ya sea porque dejaron de asistir a las clases o porque no se presentaron a rendir o desaprobaron los parciales. Esta situación que se venía observado años anteriores en la modalidad presencial, se vio agravada durante 2022 puesto que a muchos estudiantes que habían cursado los años anteriores de manera virtual, algunos el secundario y otros nuestra materia u otras de primer año, les costó más adaptarse a las reglas y condiciones que implica la presencialidad, ya que no conocían a la facultad ni a sus compañeros, no estaban acostumbrados a los horarios de cursada ni a la manera de tomar asistencia, les costaba hacer un seguimiento de las clases, asociado esto también a una gran cantidad de materias que tenían que cursar y había una gran variación en los conocimientos que traían de instancias previas.

En 2022 la materia contó con 1285 inscriptos por sistema SIU, de los cuales abandonaron 315 estudiantes (25%) habiendo concurrido al menos a una clase y 90 (7%) no asistieron a ninguna. De los aprobados, 62 promocionaron la materia (5%) y 186 la aprobaron sin promocionar (14%). El número de desaprobados fue de 632 (49%), de los cuales 130 perdieron la materia en el segundo parcial (Figura 1).

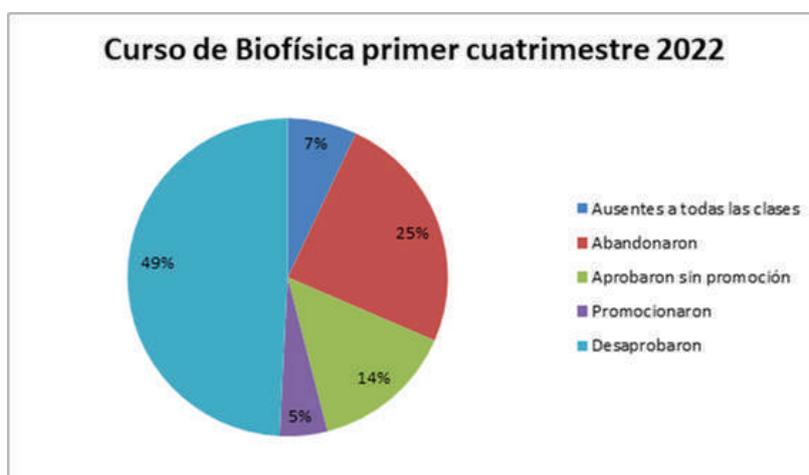


Figura 1. Resultados del Curso de Biofísica del primer cuatrimestre del 2022.

El gran número de desaprobados a la materia, junto con los que la abandonaron, es un reflejo de las dificultades que surgieron durante el desarrollo de las clases.

Con el objetivo de brindar a aquellos alumnos que hubieran aprobado el primer parcial y desaprobado el segundo una nueva oportunidad de acreditar el curso, teniendo en cuenta el gran esfuerzo que para estos estudiantes fue llegar a completar la cursada para perderla hacia el final, se decidió realizar durante la semana final del Julio (en el receso de invierno)

y la primera semana de Agosto (luego del mismo), una cursada intensiva de dos semanas que concluyó con un examen integrador de la materia, con dos instancias evaluativas. Las inscripciones al mismo fueron realizadas con la ayuda del centro de estudiantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias y de un total de 130 alumnos que estaban en condiciones de cursar, se anotaron 76.

La cursada intensiva consistió en el repaso de una APO diaria, completando en total las 10 APOs de la materia. Esta modalidad fue elegida teniendo en cuenta que estos estudiantes ya habían tenido un primer acercamiento a los contenidos del curso durante el primer cuatrimestre y que venían a clase a reforzar sus conocimientos y quitarse dudas sobre la teoría y las ejercitaciones de cada APO. El presente a la actividad se lograba con la asistencia a la clase, junto con la aprobación de una autoevaluación que realizaban mediante plataforma Moodle 2 en el mismo día. El objetivo de evaluarlos diariamente fue también poder visibilizar la apropiación de los contenidos que ese día habían sido vistos en clase y poder realizar un seguimiento de estos estudiantes. Se respetó el porcentaje de asistencia del 75% para poder rendir las instancias evaluativas, con la posibilidad de que se recuperaran los ausentes si el porcentaje de asistencia era del 60%, a través de autoevaluaciones en plataforma Moodle 2, que en este caso debían ser aprobadas. Para acreditar el curso se otorgaron dos instancias de parcial (primer instancia y recuperatorio), que abarcaban cada una, la totalidad de los contenidos vistos en clase.

Resultados

De los 76 alumnos que se anotaron en la propuesta, 8 no asistieron a ninguna clase (10%) y 5 abandonaron el curso (7%). Del resto de los inscriptos, 44 aprobaron sin promocionar (58%) y 10 promocionaron la materia (13%), siendo el total entre aprobados y promocionados de 54 estudiantes. No lograron aprobar el curso 9 estudiantes (12%), (Figura 2).

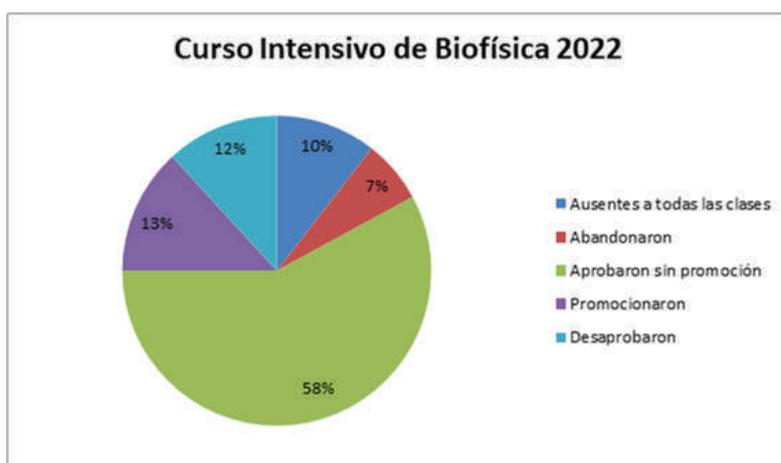


Figura 2: Resultados del Curso Intensivo de Biofísica de julio y agosto de 2022.

Puede observarse que de los 76 alumnos inscriptos, 63 finalizaron el Curso, correspondiendo a un 83%, lo que indica una buena aceptación del mismo, teniendo en cuenta que una parte se llevó a cabo durante el receso invernal. Entre los estudiantes que asistieron al curso se observó en general una gran participación e interacción con los docentes, así como un gran compromiso a la hora de realizar las autoevaluaciones para acreditar la materia. La cantidad de aprobados fue de más de la mitad de los inscriptos (71%), lo que permitió que ese porcentaje de estudiantes pudiera continuar cursando las materias correlativas del segundo cuatrimestre al haber aprobado la cursada.

CONCLUSIONES

Ingresar y transitar los primeros años de una carrera no es fácil para los estudiantes; implica apropiarse de una nueva cultura académica, diferente a la anteriormente conocida. La masividad y heterogeneidad del alumnado y las características de la institución que los recibe, son componentes que influyen en sus posibilidades de permanencia y egreso. Consideramos que buscar propuestas que favorezcan la apropiación de los contenidos de los cursos, así como la acreditación de los mismos, como el curso intensivo de Biofísica cuya experiencia hemos relatado, resultan favorecedoras para tal fin.

BIBLIOGRAFÍA

Amasino, A J., Fernández Blanco, M., Laporte, G., Coll Cárdenas, F. (2019). Desarrollo de estrategias del Curso de Biofísica para favorecer la retención de los estudiantes de primer año. En Giordano, Carlos; Morandi, Glenda (comp.), Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos. (1a ed., pp. 1231-1239). Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

URL <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/79645>

Gavazza, M. B., Cordero, S., & Petrucci, D. (2016). Procesos de inserción de ingresantes a la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP. Trayectorias Universitarias, 2(3). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2874>

Marín, L (2021). La tutoría pedagógica y el oficio de estudiante: el desarrollo de hábitos y prácticas en el proceso de adaptación a la Universidad. Trayectorias Universitarias, 7(13). 079. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.24215/24690090e079>



Cursos complementarios de Anatomía en la carrera de Medicina Veterinaria. Diferencias entre la modalidad virtual y presencial

**Jonatan Terminiello Correa
Federico Álvarez
Julieta De Iraola
María Soledad Acosta
Regina Ravone
Mariangeles Vita
Gustavo Zuccolilli
Vanina Cambiaggi**

Cátedra de Anatomía. Departamento de Ciencias Básicas. Facultad de Ciencias Veterinarias. UNLP.
vcambiaggi@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

Durante los meses de febrero 2021 y diciembre-febrero 2022 se desarrollaron cursos de verano complementarios de Embriología y Anatomía Sistemática de la carrera de Medicina Veterinaria. Este trabajo analiza el desempeño académico de los estudiantes bajo diferentes modalidades de dictado. El curso 2021 fue virtual por plataforma MOODLE mientras que el curso 2022 fue presencial con protocolo. El material audiovisual generado por la cátedra se encontraba disponible para su consulta y estudio en la plataforma previamente a la clase. La metodología de evaluación en ambos cursos fue oral; en el curso virtual a través de reuniones sincrónicas con imágenes proyectadas, mientras que en el curso presencial se utilizaron piezas anatómicas. Sobre el total de inscriptos, regularizó la cursada el 31% de los estudiantes en la modalidad virtual y el 40% en la modalidad presencial. En relación al ausentismo el curso virtual tuvo un 40% y el presencial un 20%. Los estudiantes insuficientes fueron el 29% en el curso virtual y el 40% en el presencial. La presencialidad generó un mayor compromiso y participación que lo demuestra la asistencia a las clases prácticas. Sin embargo, es evidente la dificultad en el examen oral donde se pretende integrar un animal modelo.

PALABRAS CLAVE: Anatomía animal, curso de verano, anatomía veterinaria, curso complementario, estrategia didáctica.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

El curso de Embriología y Anatomía Sistemática de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata, es un curso anual del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria que se divide en tres bloques de contenidos. En el primer bloque se estudia el desarrollo embrionario tardío, en el segundo el sistema musculoesquelético y, por último, en el tercer bloque, las vísceras que componen el cuerpo de un mamífero.

El equipo docente viene analizando en la última década el desempeño académico de los estudiantes del primer año de la carrera y buscando estrategias pedagógico-didácticas que mejoren el aprendizaje de la disciplina (2017 Cambiaggi, V)

Este curso presenta una complejidad mayor con respecto a otras materias de la carrera, lo cual puede adjudicarse a diferentes factores, tales como:

- Incorporación de una gran cantidad de terminología nueva (nomenclatura anatómica veterinaria), la cual constituye una de las bases de la Anatomía.
- Actividades prácticas con piezas anatómicas que orientan al estudiante en los planos espaciales que marcan el volumen y la tridimensión del cuerpo animal.
- Mayor cantidad de contenidos respecto a otros cursos de primer año, ya que, al ser un curso anual, presenta mayor carga horaria que los cursos cuatrimestrales.

El bajo desempeño académico de los estudiantes que realizaron el curso de Embriología y Anatomía Sistemática durante el período de pandemia por COVID-19, generó la necesidad de buscar nuevas estrategias pedagógico-didácticas que permitieran a los estudiantes adquirir los conocimientos mínimos para la acreditación del curso. En consecuencia, se llevaron adelante dos cursos complementarios de verano para aquellos estudiantes que no pudieron regularizar las cursadas. Estas actividades se desarrollaron durante el mes de febrero 2021 y diciembre-febrero 2022.

Los resultados obtenidos el curso regular durante el ciclo lectivo 2020 expresados en porcentaje de estudiantes que aprobaron fue del 28,8 % esto permitió que solo 112 estudiantes pudieran cursar anatomía veterinaria en el segundo año de la carrera. Por otro lado, durante el ciclo lectivo 2021 se registró un porcentaje de aprobación del 28,8% en el curso regular, lo que permitió que solo 147 estudiantes avanzaran al segundo año de la carrera (de Iraola 2022).

El presente trabajo pretende comparar los dos cursos complementarios de verano que presentaron diferentes modalidades de dictado.

Metodología de enseñanza y evaluación

El curso complementario 2021 fue virtual por plataforma MOODLE con actividades sincrónicas donde se trabajó con material audiovisual y se discutieron las guías prácticas.



En este curso se pudieron inscribir los estudiantes que habían aprobado el primer parcial (bloque de embriología).

El curso complementario de verano 2022 fue presencial con protocolo sanitario, las clases fueron prácticas con material audiovisual y distintos tipos de elementos disponibles en el Instituto de Anatomía (piezas anatómicas, fotos, esquemas, y otros). Se trabajó en grupos coordinados por un docente para facilitar el aprendizaje mediado por pares e incentivar el respeto por las ideas de otros. En el 2022 se inscribieron los estudiantes que habían desaprobado el bloque de aparato locomotor o el bloque de esplanología.

En ambos cursos el contrato pedagógico establecido por la guía de la actividad exigió el estudio previo del tema para resolver los distintos ejercicios planteados. El material audiovisual generado por la cátedra se encontraba disponible para su consulta y estudio en la plataforma previamente a la clase sincrónica.

La metodología de evaluación en ambos cursos fue oral; en el curso virtual a través de reuniones sincrónicas con imágenes proyectadas, mientras que en el curso presencial se utilizaron piezas anatómicas. Para las dos modalidades de dictado se aplicó el reglamento de cursadas que manifiesta que aquellos estudiantes que obtengan un puntaje promedio igual o mayor a 7 puntos promocionan la materia; mientras que aquellos estudiantes que obtengan una puntuación entre 4 y 6 deberán rendir un examen final integrador.

Sobre estos análisis se aplicó una prueba estadística, Chi Cuadrado, para determinar si las diferencias encontradas respecto a las distintas variables: aprobación del curso (regular + promovidos), aprobados, promovidos, y ausente entre los grupos experimentales en cada uno de los análisis eran estadísticamente significativas o no.

Resultados

Del análisis comparativo entre ambos cursos complementarios se observó, sobre el total de inscriptos, que regularizó la cursada a través de la modalidad virtual un 31% de los estudiantes; mientras que en el curso presencial regularizó el 40 % de los estudiantes. En relación al ausentismo el curso virtual tuvo un 40% de ausentismo y el presencial un 20%. Los estudiantes insuficientes fueron el 29% en el curso virtual y el 40% en el presencial.

Los resultados comparativos entre ambos grupos fueron analizados estadísticamente a través de la prueba de chi cuadrado, encontrándose diferencias significativas únicamente para la variable ausentismo.

Estudios para evaluar si existen diferencias entre la proporción alumnos aprobados (regulares y promovidos) entre los grupos cursos de verano 2021 y 2022:

Hipótesis nula: la proporción de alumnos aprobados (regular y promovidos) es similar entre los grupos cursos de verano 2021 y 2022.

Datos:

El objetivo es ver si las variables cualitativas Resultados y Curso de Verano están significativamente asociadas:

Nivel de confianza %: 95%

Frecuencias Observadas

Frecuencias Esperadas

Resultados

Resultados

APROBADOS
DESAPROBADOS
Total

APROBADOS
DESAPROBADOS
Total

Curso de verano

Curso de Verano

2021

2021

54

53.34

51

51.66

105

105

2022

2022

41

41.66

41

40.34

82

82

Total

Total

95

95

92

92

187

187

Aceptamos la hipótesis nula ($p > 0,05$). NO se evidencian diferencias significativas en la proporción de alumnos aprobados entre los grupos del curso de verano 2021 y 2022.

No podemos afirmar que las variables cualitativas Resultados y Curso de Verano estén significativamente asociadas.

Estadístico Chi-cuadrado (X^2):

0.038

Grados de libertad (gl):

1

Significación (p):

0.8463



Estudios para evaluar si existen diferencias entre la proporción de alumnos promovidos entre los grupos cursos de verano 2021 y 2022:

Hipótesis nula: la proporción de alumnos promovidos es similar entre los grupos cursos de verano 2021 y 2022.

Datos:

El objetivo es ver si las variables cualitativas Resultados y Curso de Verano están significativamente asociadas:

Nivel de confianza %: 95%	
Frecuencias Observadas	Frecuencias Esperadas
Resultados	Resultados
PROMOCION	PROMOCION
NO PROMOCION	NO PROMOCION
Total	Total
Curso de Verano	Curso de Verano
2021	2021
14	12.35
91	92.65
105	105
2022	2022
8	9.65
74	72.35
82	82
Total	Total
22	22
165	165
187	187

Aceptamos la hipótesis nula ($p > 0,05$). NO se evidencian diferencias significativas en la

proporción de alumnos promovidos entre los grupos del curso de verano 2021 y 2022. No podemos afirmar que las variables cualitativas Resultados y Curso de Verano estén significativamente asociadas.

Estadístico Chi-cuadrado (X^2):	0.568
Grados de libertad (gl):	1
Significación (p):	0.4512

Estudios para evaluar si existen diferencias entre la proporción de alumnos regulares entre los grupos cursos de verano 2021 y 2022:

Hipótesis nula: la proporción de alumnos regulares es similar entre los grupos cursos de verano 2021 y 2022.

Datos:

El objetivo es ver si las variables cualitativas Resultados y Curso de Verano están significativamente asociadas:

Nivel de confianza %: 95%	
Frecuencias Observadas	Frecuencias Esperadas
Resultados	Resultados
REGULAR	REGULAR
NO REGULAR	NO REGULAR
Total	Total
Curso de Verano	Curso de Verano
2021	2021
40	40.99
65	64.01
105	105
2022	2022
33	32.01
49	49.99
82	82
Total	Total
73	73
114	114
187	187



Aceptamos la hipótesis nula ($p > 0,05$). NO se evidencian diferencias significativas en la proporción de alumnos regulares entre los grupos del curso de verano 2021 y 2022. No podemos afirmar que las variables cualitativas Resultados y Curso de Verano estén significativamente asociadas.

Estadístico Chi-cuadrado (X^2):	0.089
Grados de libertad (gl):	1
Significación (p):	0.7650

Estudios para evaluar si existen diferencias entre la proporción de alumnos ausentes entre los grupos cursos de verano 2021 y 2022:

Datos

El objetivo es ver si las variables cualitativas Resultados y Curso de Verano están significativamente asociadas:

Nivel de confianza %: 95%	
Frecuencias Observadas	Frecuencias Esperadas
Resultados	Resultados
AUSENTES	AUSENTES
PRESENTES	PRESENTES
Total	Total
Curso de Verano	Curso de Verano
2021	2021
71	49.38
105	126.62
176	176
2022	2022
7	28.62
95	73.38
102	102
Total	Total
78	78
200	200
278	278

Rechazamos la hipótesis nula (valor de $p < 0,05$) por lo tanto concluimos que la proporción de alumnos ausentes en el grupo curso de verano 2021 es significativamente mayor que en el grupo curso de verano 2022.

Las variables cualitativas Resultados y Curso de Verano están significativamente asociadas .

Estadístico Chi-cuadrado (X^2):	35.856
Grados de libertad (gl):	1
Significación (p):	< 0.0001

CONCLUSIONES

Como resultado del curso intensivo 2021 un 51% de estudiantes logró aprobar la asignatura, mientras que en el año 2022 se registró un 50% de estudiantes aprobados. En términos absolutos fueron 54 estudiantes en el curso de verano 2021 y 41 estudiantes en el curso 2022 los que aprobaron o promocionaron la cursada y pudieron matricularse en el curso correlativo de Anatomía Veterinaria del segundo año de la carrera en los ciclos lectivos 2021 y 2022.

El análisis de los resultados evidencia que la presencialidad generó en los estudiantes un mayor compromiso y participación en los trabajos prácticos de la disciplina que lo demuestra la asistencia a las clases prácticas. Sin embargo, es evidente que para el estudiante del primer año la variable del examen oral y la disciplina anatomía, donde se indaga sobre la identificación, descripción, ubicación e integración de estructuras anatómicas en el animal sigue siendo una dificultad a superar.

Estudios anteriores realizados por el equipo docentes (Alvarez 2022) coinciden en que la estrategia pedagógico-didáctica implementada (curso de verano), tiene resultados favorables ya que ha permitido a un alto porcentaje de los estudiantes poder aprobar la cursada de Embriología y Anatomía Sistemática que previamente habían desaprobado. Este resultado positivo también se mantuvo en el desempeño académico de los estudiantes tanto en los cursos del primer cuatrimestre como del segundo del segundo año de la carrera (Alvarez 2022). Sin embargo, al estudiar el desempeño en la asignatura Anatomía Veterinaria, se evidenció un impacto negativo en aquellos estudiantes que realizaron el curso de verano, en comparación con el grupo control (cursada regular) (Alvarez 2022).

El equipo de docentes de anatomía viene desarrollando estrategias pedagógico didácticas que mejoren el desempeño académico de los estudiantes en la disciplina anatomía (Cambiaggi 2017). Algunos de ellos han mostrado que, a pesar de tener buenos resultados de aprobación del curso, el impacto en el curso correlativo de anatomía



veterinaria es negativo en comparación con los estudiantes que aprueban el curso de forma regular. En el equipo docente consideramos que este resultado puede deberse a varios factores: en primer lugar, el curso de verano esta destinados a estudiantes que presentan dificultades con la disciplina anatomía y en segundo lugar durante el desarrollo de los cursos se evidenciaron efectos psicológicos y emocionales, posiblemente consecuencia de la pandemia por SARS-COV 2, que afectaron el desempeño académico de este grupo de estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez F, Terminiello Correa J, De Iraola J, Acosta M, Piove M, Mateo A, Vita M, Zuccolilli G, Cambiaggi V. (2022) *Curso de verano de Embriología y Anatomía Sistemática. Impacto académico en el segundo año de la carrera de Medicina Veterinaria*. CECA.

Julieta de Iraola, Jonatan Terminello, María Soledad Acosta, Federico Álvarez, Regina Ravone, Mariángeles Vita, Gustavo Zuccolilli and Vanina Cambiaggi. (2022) *A complementary anatomy course: a strategy to improve the student's trajectory*. International seminar of anatomy veterinary education. Iranian Association of Veterinary Anatomical Sciences. World Association of Veterinary Anatomists. WABA.

Cambiaggi, V y col. *La intervención académica y el perfil del estudiante universitario como parámetros para construir modelos de aprendizaje formativos*. Capítulo del libro: Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas en la universidad. UNLP. Ed. Edulp. Primera edición, 2017 ISBN 978-950-34-1549-8.

Impacto de Tutorías Disciplinarias para Evaluación Final Integradora del Curso de Biofísica

Francisco Pellegrino
Pablo de la Sota
Daniel Olaiz
Fernanda Coll Cárdenas

Cátedra de Biofísica, Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP.
fpellegrino@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo evaluar el impacto de las Tutorías Disciplinarias para Evaluación Final Integradora (EFI) del Curso de Biofísica de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata, desarrolladas en los años 2018, 2019 y 2022 sobre la asistencia y el rendimiento de los estudiantes en la evaluación.

Las Tutorías se llevaron a cabo durante la segunda semana del receso invernal con una carga horaria de 20 horas. Se generó un espacio educativo en el cual docentes de la Cátedra nos reunimos con los estudiantes para brindar apoyo en la comprensión de los contenidos de las diferentes unidades del programa de Biofísica que revisten mayor grado de dificultad.

Las Tutorías presentaron un alto nivel de inscripción y de asistencia (57% al 60% de las actividades), a la vez que motivaron a los estudiantes a presentarse a rendir la EFI, con porcentajes que superaron el 50%, de los cuales entre un 67 al 79% lograron aprobar la evaluación.

Por lo expuesto, consideramos que el impacto producido por las Tutorías Disciplinarias fue altamente positivo en pos de favorecer el rendimiento académico.

PALABRAS CLAVE: Tutoría, estrategia educativa, biofísica, medicina veterinaria

INTRODUCCIÓN

El sistema de Tutorías Disciplinarias para Evaluación Final Integradora (EFI) del Curso de Biofísica de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) surgió en el año 2018 del trabajo en conjunto entre la Cátedra de Introducción a la Biofísica y la Secretaría de Asuntos Académicos de la Facultad.



A partir del diagnóstico realizado puertas adentro, sobre el desempeño de los estudiantes y las dificultades que presentaban al momento de la EFI, en cuestiones de interpretación de los enunciados planteados en la evaluación, de la resolución de problemas de índole físico matemático, en la redacción misma de las respuestas, entre otras, es que surgió la necesidad de intervenir mediante una herramienta que permitiera acompañar al estudiante en su formación durante la preparación de la EFI. Así es, que se generó un espacio de acompañamiento con el objetivo de brindar apoyo al estudiante en la comprensión de los contenidos de mayor importancia de las diferentes unidades del programa de Biofísica y que revisten mayor grado de dificultad.

Entendiendo que la tutoría es una actividad docente, una acción de intervención formativa dedicada al acompañamiento de los alumnos en los distintos momentos y situaciones de su trayecto universitario (Garese, 2015, p. 144), el apoyo durante las instancias previas a una EFI, particularmente en asignaturas de primer año donde quizás sea la primera experiencia del alumno en una evaluación final, consideramos es momento clave para ayudar al estudiante en el estudio y en la comprensión de los contenidos del programa. Como bien han planteado Gangoitia y Petón (2016) sobre experiencias de tutorías relacionadas al primer final, entendemos que es imperioso generar espacios que permitan compartir las herramientas para la construcción del estudiante universitario (p. 1264). En este sentido y de acuerdo con lo propuesto por Álvarez Pérez y González Afonso (2005), la tutoría se muestra como una estrategia pedagógica con la que se pretende orientar y apoyar a los estudiantes en su proceso de integración, desarrollo y formación, donde el profesor tutor debe seleccionar los métodos y estrategias más apropiadas para desarrollar su función asesora de manera adecuada e integrada en la práctica educativa (p. 2), logrando así un aprendizaje integral del tema en cuestión. En esta línea, las tutorías disciplinares propuestas como estrategia de enseñanza para EFI del Curso de Biofísica tienen el propósito de lograr una mayor calidad educativa de los estudiantes a la vez de colaborar con su integración a la vida universitaria.

Acerca del Curso de Biofísica y su importancia en la carrera de Medicina Veterinaria

El Curso de Biofísica es una asignatura obligatoria que se dicta en el 1er cuatrimestre del 1er año de la carrera de Medicina Veterinaria de la FCV de la UNLP. Cuenta con una carga horaria total de 70 horas que se encuentran distribuidas en 10 Actividades Presenciales Obligatorias (APO), donde se desarrollan actividades tanto teóricas como prácticas.

El Curso forma parte del Departamento de Ciencias Básicas de la FCV, por lo que constituye uno de los pilares de la carrera de Medicina Veterinaria. La Biofísica como ciencia integradora es una disciplina que, mediante la aplicación de principios y fundamentos de la física, química y matemática, estudia los fenómenos biológicos que tienen lugar en los organismos vivos en todos sus niveles, desde átomos y moléculas hasta células, tejidos y el organismo en su conjunto, con el fin de aportar las bases necesarias para la comprensión

de la fisiología animal (Laporte y Fernández Blanco, 2018, p. 6). Asimismo, brinda respuesta en la clínica veterinaria diaria, donde el Profesional Veterinario debe realizar cálculos de dosis de medicamentos o volúmenes de fluidos que administrará a su paciente de acuerdo con su estado clínico (Laporte y Fernández Blanco, 2018, p. 7). Finalmente, a lo largo del Curso se desarrollan también los fundamentos físicos de diferentes técnicas e instrumentos de medida que son de uso complementario al diagnóstico y tratamiento en Medicina Veterinaria, como por ejemplo la electrocardiografía, ultrasonografía, radiografía y tomografía axial computarizada (Laporte y Fernández Blanco, 2018, p. 7).

Para la acreditación del Curso es necesario aprobar dos exámenes parciales escritos, cada uno de ellos con tres instancias de presentación. El primer examen parcial se lleva a cabo luego de dictadas las APO 1 a 5, mientras que el segundo examen parcial luego de las APO 6 a 10. Los estudiantes que, promediando los dos exámenes parciales obtienen una nota final de siete o superior, aprueban el Curso por promoción. Por su parte, aquellos estudiantes que aprueban ambos exámenes parciales con notas entre cuatro y seis, necesariamente deben rendir una EFI para la aprobación final del Curso, la cual, dependiendo del número de inscriptos, puede presentarse bajo la modalidad escrita u oral. Es, justamente en esta instancia, donde la implementación de las Tutorías Disciplinarias propuestas toman valor en la formación del estudiante.

Objetivo

El presente trabajo tuvo como objetivo evaluar el impacto de las Tutorías Disciplinarias para EFI del Curso de Biofísica desarrolladas en los años 2018, 2019 y 2022 sobre la asistencia y el rendimiento de los estudiantes en la EFI.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA:

Como mencionamos anteriormente, las Tutorías Disciplinarias para EFI de Biofísica de la FCV fueron diseñadas en forma conjunta con la Secretaría Académica de la Facultad, en el marco del Programa de Rendimiento Académico y Egreso de la UNLP, PRAE.

Esta herramienta pedagógica llevada a cabo por los docentes de la Cátedra de Introducción a la Biofísica tuvo su primera experiencia en el año 2018, con continuidad en los años 2019 y 2022. Nuestra tarea tuvo por objetivo generar un espacio educativo de formación con el que se pretendió orientar al estudiante durante la preparación de diversos temas que comprenden la currícula de la materia, haciendo hincapié en aquellos considerados como de mayor importancia en el momento de la evaluación. Cabe aclarar que la EFI es generalmente escrita, con preguntas teóricas y situaciones problemáticas a resolver, que tienen una fuerte impronta de determinaciones fisicomatemáticas, en donde los estudiantes manifiestan tener una mayor dificultad. Sabido es, que los alumnos que se anotan en Carreras biológicas como lo es Medicina Veterinaria, piensan que nunca más



volverán a ver temas relacionados con estas materias exactas, por lo cual no siempre les resulta fácil y placentero preparar la EFI de nuestra materia.

Las Tutorías realizadas en los años 2018, 2019 y 2022 se llevaron a cabo durante la segunda semana del receso invernal, de forma intensiva, de lunes a viernes, en el turno de la mañana y con una carga horaria semanal de 20 horas. Con un Cronograma previamente propuesto y al cual tenían acceso los alumnos, los docentes de la Cátedra, que luego participarían de la Mesa examinadora, nos reunimos con los estudiantes para repasar los temas de las diferentes APOs, en forma dinámica y generalmente con una muy buena predisposición del estudiantado. Gracias al buen intercambio docente–alumno que se desarrolló, al detectar dificultades en temas semejantes, se pudo realizar una puesta en común y así aclarar conceptos fundamentales.

Como nuestra materia es una asignatura básica, de 1er año, para muchos de los estudiantes que se presentan a la EFI suele ser la primera Mesa de examen a la que se enfrentan, por lo cual nuestra tarea también fue la de comentarles cómo se prepara una materia, motivarlos a presentarse, a perder el miedo a esta nueva situación, además de ayudarlos con los temas aún no comprendidos en su totalidad. Debemos tener en cuenta que el ingreso al ámbito universitario implica un proceso de adaptación por parte de los estudiantes a una nueva “cultura”. Se trata de un aprendizaje arduo, puesto que las normas se adquieren en el hacer concreto y en su mayoría son implícitas (Casco, 2007, p.2). Teniendo en cuenta estos conceptos, es importante poder intervenir con acciones específicas que favorezcan el proceso de afiliación de los estudiantes al nuevo sistema (Amasino, 2018, p. 43).

Resultados de la experiencia

En nuestro caso, y para poder llevar a cabo una estadística de nuestra tarea, en cada año que se realizó esta propuesta de acompañamiento de los estudiantes, tomamos asistencia a cada actividad. Como la inscripción se realizó de forma totalmente voluntaria, podían asistir a uno, más de uno o a todos los días en que se realizó la Tutoría, en función de las posibles dudas que tuvieran sobre los temas a desarrollar. Los resultados de la asistencia a cada intervención se presentan en la Tabla 1, desarrollada a continuación.

Tabla 1: Resultados de Tutorías Disciplinarias para EFI de Biofísica en los años 2018, 2019 y 2022.

Año de Tutoría	Inscriptos	Presentes	%	Presentes a menos del 60%	Presentes a más del 60%
2018	128	61	47,6	26	35
2019	136	84	61,7	36	48
2022	104	86	82,7	37	49

Puede observarse cómo a medida que la estrategia fue afianzándose, el porcentaje de

asistencia fue aumentando, siendo en el último año, 2022, 1.73 veces superior al primer año en que se programó. En todos los casos tuvimos una muy buena presencia a más del 60% de las actividades, correspondiendo al 57% de los asistentes.

La Tabla 2 presenta la información cuantitativa de la 2da Mesa de EFI de Julio de cada año, desarrollada en la semana consecutiva a la estrategia educativa.

Tabla 2: Resultados de la 2da Mesa de EFI de Julio de Biofísica durante los años 2018, 2019 y 2022.

Año	Inscriptos	Presentes	Aprobados	Desaprobados	Ausentes
2018	188	86	50	36	102
2019	149	66	39	27	83
2022	73	38	23	15	35

Analizando los resultados obtenidos en la Tabla 2, puede observarse que en el año 2018 fue notable la cantidad de Ausentes, siendo ésta de más de la mitad de los Inscriptos (54%), en tanto, en todos los casos se observó un muy buen porcentaje de Aprobados alcanzando valores de 58, 59 y 60%, respectivamente.

Con el fin de evaluar el impacto producido por las Tutorías Disciplinarias para EFI del Curso de Biofísica de los diferentes años, se determinó cuántos estudiantes que asistieron a las Tutorías se inscribieron para rendir la 2da Mesa de EFI de Julio en cada año, así también como la cantidad de Aprobados, Desaprobados y Ausentes. Estos resultados se presentan en la Figura 1, a continuación.

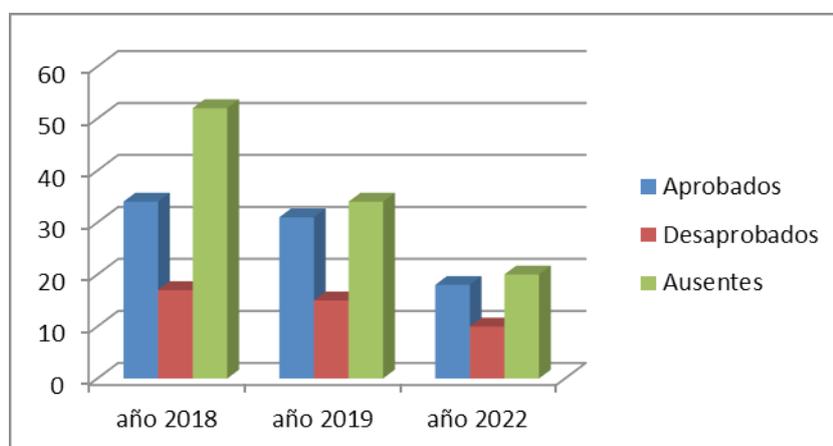


Figura 1: Resultados en la 2da Mesa de EFI de Julio de los alumnos que asistieron a las Tutorías Disciplinarias durante los años 2018, 2019 y 2022.

Analizando los resultados de esta Figura 1 se denota que, en todos los casos, son mayores las barras de la cantidad de alumnos que asistieron a las Tutorías y se inscribieron a rendir EFI, pero no se presentaron, los que, si bien pudieron aprovechar la estrategia

educativa, no fueron a la Mesa evaluadora ya sea por miedo, por inseguridad o por otras causas que desconocemos. En todos los años, resultó ser mayor la cantidad de Aprobados que de Desaprobados, alcanzando valores superiores al 64% de los asistentes.

A su vez, estableciendo en cada año, una relación entre la cantidad de estudiantes que realizaron la Tutoría y Aprobaron la EFI sobre el total de estudiantes Aprobados a la misma, esta fue del 68% en el año 2018, subiendo a un 79% en el año 2019 y alcanzando posteriormente un 78% en el 2022. Estos resultados muestran un fuerte impacto positivo de nuestra actividad educativa.

Resultados semejantes a los nuestros fueron observados por De Iraola y col. (2018, pp. 1664-1666), quienes realizaron Tutorías Disciplinarias en años anteriores en el Curso de Embriología y Anatomía Sistemática de nuestra Facultad.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los resultados anteriormente mencionados podemos concluir que las Tutorías Disciplinarias para EFI de Biofísica pudieron realizarse, en los tres años en que fueron implementadas, de manera muy satisfactoria. Presentaron un alto nivel de inscripción y asistencia, siendo en este último caso del 57% de presencia al 60% de las actividades. Fueron además altamente productivas para motivar a los estudiantes a presentarse a rendir la EFI, contando con porcentajes que superaron el 50%, de los cuales entre un 67 al 79% lograron aprobar la evaluación final del Curso en los diferentes años.

Por todo lo expuesto, el impacto producido por las Tutorías Disciplinarias para EFI de Biofísica fue altamente positivo, en pos de fortalecer la formación del estudiantado y favorecer al rendimiento académico.

BIBLIOGRAFÍA:

Álvarez Pérez, P., y González Afonso, M. (2005). La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (4), 1-4.

Amasino, A. J., Fernández Blanco M., Coll Cárdenas, F. (2018). Uso de las redes sociales como herramienta educativa para el desarrollo de cursos en el nivel universitario. *Revista Docencia Veterinaria*, 2 (1), 41-50.

Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. En: S. Araujo. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La Universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional del Centro, Buenos Aires, Argentina.

Laporte, G. M., Fernández Blanco, M. (2018). Capítulo 1: Biofísica como ciencia biológica. Integración de los sistemas físicos en los organismos vivos. En: F. J. Coll Cárdenas, D. F. Olivera (Comp.), Biofísica para estudiantes de Ciencias Veterinarias. (1ra ed, pp. 6-19). EDULP.

De Iraola, J., Vita, M., Massone, N., Zuccolilli, G., Cambiaggi, V. (2018). La tutoría disciplinar como facilitador de las trayectorias estudiantiles. Una experiencia pedagógica en primer año. En: C. J. Giordano, G. Morandi (Comp.). Memorias de las 2° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos (pp. 1655-1668). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/79645>.

Gangoitia, V., y Peton, A. (2016). Rendí tu primer final. 1° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación (pp. 1264-1270). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60899>.

Garese, R. (2015). ¿La tutoría, una función que se construye? VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.



Ingreso y primer año en la Facultad de Ciencias Exactas-UNLP: miradas estudiantiles sobre la desvinculación y el programa de Tutorías de Primera Etapa

María Eugenia Salas¹
Emilia Di Piero²
Augusto Graieb¹
Myriam Mihdi¹

¹ Espacio Pedagógico, Facultad de Ciencias Exactas - UNLP

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- UNLP
salaseugenia@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo nos proponemos reflexionar acerca de la experiencia llevada adelante desde el Programa de Tutorías de Primera Etapa en el año 2021. Para ello recuperamos las miradas de lxs ingresantes a partir de entrevistas grupales realizadas a ciertos estudiantes que manifestaron dificultades para sostener la continuidad en la totalidad de las materias que se propusieron cursar inicialmente. El relevamiento tuvo el propósito de conocer las experiencias de este grupo en particular y reconstruir sus relatos sobre un momento clave de las trayectorias universitarias como es el ingreso y el primer año. En este trabajo nos detendremos en dos de los múltiples aspectos abordados en las entrevistas: los motivos causantes de la desvinculación en alguna de las materias y el rol/ impacto de lxs tutorxs. Respecto de los motivos que llevan a la desvinculación de las materias, en los relatos de lxs estudiantes entrevistadxs el ritmo de las cursadas aparece como la dificultad más evidente. Con respecto a la relación con lxs tutorxs, mayormente valoran la posibilidad de contar con alguien que lxs acompañe en el primer año.

PALABRAS CLAVE: tutorías, primer año, entrevistas, estudiantes

INTRODUCCIÓN

El programa de tutorías de primera etapa de la Facultad de Ciencias Exactas se propone llegar al conjunto de estudiantes que cursan el primer año de todas las carreras de la Facultad

y responde a dos propósitos fundamentales: por un lado, brindar acompañamiento y orientación a lxs estudiantes en los primeros tiempos en la facultad, tiempos de “extrañeza” en los que las reglas son desconocidas y difíciles de identificar; por otro lado, constituir un ámbito propicio para conocer las motivaciones, preocupaciones y dificultades de quienes se están incorporando a la universidad. El dispositivo de tutorías se encuentra integrado por un equipo de coordinación que organiza y planifica las actividades y un equipo de tutorxs que trabaja de manera directa con lxs estudiantes. Este trabajo estuvo pautado de manera conjunta con la coordinación del programa y la coordinación del Curso de Ingreso de la FCEX. Las tutorías contaron con un espacio de trabajo dentro del aula virtual de “Vida Universitaria”, en el marco de un curso de ingreso virtual; desde allí lxs tutorxs propusieron diferentes tareas y actividades. Lxs tutorxs de ingreso se presentaron de manera conjunta con el equipo docente en los primeros días de febrero y administraron los grupos de Whatsapp de las distintas comisiones de ingreso.

Como parte del Programa, durante los meses de mayo, junio y julio de 2021, desde la coordinación llevamos adelante entrevistas grupales con ingresantes de la cohorte 2021 que manifestaron dificultades para sostener la continuidad en la totalidad de las materias que se propusieron cursar inicialmente. El relevamiento tuvo el propósito de conocer las experiencias de este grupo de ingresantes en particular y reconstruir sus relatos sobre un momento clave de las trayectorias universitarias como es el ingreso y el primer año.

El reclutamiento de las personas a entrevistar se realizó sobre la base de la información recabada por el equipo de tutorxs como parte del trabajo de seguimiento que realizaron de manera personalizada sobre cada estudiante. Desde el equipo de coordinación del Programa sistematizamos esta información en relación con los factores que explicarían situaciones de posible desvinculación (Santos Sharpe, 2019) y construimos distintas categorías en relación con las problemáticas y factores mencionados por lxs estudiantes. A su vez, agrupamos esas categorías según se tratara de factores “externos a la universidad” o de factores “internos”, es decir directamente vinculados con las propuestas que se hicieron desde las cátedras y desde la facultad. Entre los motivos mencionados por lxs estudiantes podemos señalar:

- Factores externos: problemas personales o familiares, falta de tiempo, problemas de salud (vinculados o no a la Covid 19), problemas económicos; decisiones vocacionales; problema de horarios; adeuda materias de la secundaria; espera equivalencias de otra facultad o universidad; incompatibilidad por carga laboral; problemas de conectividad o falta de dispositivos;
- Factores internos: atraso en el seguimiento de una o más materias/atraso en el seguimiento de los videos y recursos; no completó el curso de ingreso; falta de motivación; necesidad de bandas horarias no disponibles.

Dado el enfoque adoptado desde el programa de tutorías se priorizó convocar a aquellxs estudiantes que hubieran mencionado uno o más factores internos en relación con la desvinculación de las materias. En otros aspectos como el género, la edad y el lugar de



procedencia se buscó la mayor diversidad posible. En función de la disponibilidad horaria de lxs estudiantes se acordaron tres entrevistas grupales por videollamada.

Entre los aspectos abordados en las entrevistas se consideraron distintos momentos: la experiencia previa de cada estudiante en el nivel secundario, la decisión de estudiar en la universidad y la elección de la carrera; la experiencia de cursar su primer año en el marco de la pandemia; las estrategias de organización temporal de cada unx en relación con el estudio, el trabajo y las tareas domésticas y de cuidado; las opiniones sobre los procesos de evaluación; los motivos causantes de la desvinculación en alguna de las materias y el rol/impacto de lxs tutorxs y las actividades de tutorías en su trayecto inicial en la facultad. En este trabajo nos centraremos en estos dos últimos aspectos.

DESARROLLO

Los factores de la discontinuidad

Lxs estudiantes que participaron de las entrevistas se encontraban cursando una o más materias de primer año, pero a la vez habían dejado la cursada de alguna(s) de ellas. Por lo tanto, con el término desvinculación nos referimos al hecho de discontinuar el trayecto en una o más materias del primer año de las carreras.

En la decisión de dejar una materia en particular concurren aspectos que podríamos ubicar como factores externos (como situaciones de salud o laborales) con factores internos, que tienen que ver con la experiencia particular de cada estudiante en cada asignatura. Esta experiencia incide sobre todo en la decisión de qué materia(s) dejar y con cuáles continuar. Así lo expresan algunas de lxs estudiantes entrevistadxs:

“Es una materia difícil. No digo que Análisis y Álgebra sean fáciles, pero es un poquito más complicada que las otras dos.” (Estudiante 1, Farmacia, varón, 20 años)

“Yo por ejemplo Química bueno la agarro nomás, porque yo ya lo ví en el colegio uno que otros temas. Matemáticas es la que mayormente me ha costado.” (Estudiante 2, Bioquímica, mujer, 22 años)

Respecto de los motivos que llevan a dejar materias, en los relatos de lxs estudiantes entrevistadxs el ritmo de las cursadas aparece como la dificultad más evidente. Si bien en cada caso puede aparecer combinada con otros factores (como una base deficiente de determinada área, el tiempo transcurrido desde la finalización de la secundaria o las obligaciones extra facultad), la dificultad para “seguir el ritmo” es mencionada de manera unánime por estudiantes de distintas carreras:

“El tema es que si hay un tema que no entendés y te atrasaste por una materia, después querés por lo menos estar al día, no vas a llegar nunca a estar al día. Si estás al día en una, estás atrasado en la otra. Y es así, una cadena.” (Estudiante 1, Farmacia, varón, 20 años)

“los de Química es como que llegan, dan tema nuevo, te explican con dos ejercicios [y] después te lanzan una práctica de veinte ejercicios [...]pero después es tan distinto de los ejercicios que ellos nos explican a los ejercicios que después nos dan en la práctica que no sé para dónde disparar [...] dan la clase con cuatro personas literalmente, van muy rápido [...] encima es una materia que a mi me gusta, entonces, como re feo.” (Estudiante 3, Lic. en Bioquímica, mujer, 18 años)

“este semestre tuve que dejar Química [...] yo estuve el primer mes con Química y pasaba eso, que los temas los daban volando y 30 incisos en las prácticas que no llegás... y encima después que te daban la evaluación de control te sentías re perdida posta” (Estudiante 4, Lic. en Bioquímica, mujer, 22 años)

“Química la tuve que dejar de cursar hace poco. Intenté, me atrasé, y seguí intentando pero me era imposible. Tuve que ir a particular, todo. Pero me era imposible seguirla, por lo menos este año, capaz que otro año con otras materias, si sigue siendo virtual que esperemos que no, pueda. Pero sí, me parece que sería mucho mejor presencial.” (Estudiante 5, Farmacia, mujer, 21 años)

“igualmente a pesar de estar solamente con dos materias, eh me atrasé monstruosamente, [...] igualmente voy a seguir porque quiero, eh...seguir viendo los temas digamos, como para agarrarlos mejor el año que viene (Estudiante 6, Lic. en Física, varón, 32 años)

También un factor académico incide en la decisión de qué materia dejar, vinculado a la relación entre los contenidos de las materias de primer año. Esto aparece en particular en las carreras de Física y las carreras de la FCAyG. Algunxs estudiantes refieren que, al averiguar qué materia les convenía dejar, el consejo recibido fue el de continuar las matemáticas y cursar más adelante las físicas, en las cuales es mejor contar con los conocimientos sobre contenidos matemáticos.

Esta imposibilidad de seguir el ritmo y la reflexión respecto de los tiempos que la carrera requiere es afrontada de distintas maneras en cada caso. Algunxs estudiantes persisten y deciden volver a cursar sin por ello replantearse la elección de la carrera, mientras que otrxs perciben los obstáculos encontrados como permanentes, y eso les lleva a plantearse otras alternativas:

“voy a recurrir o quizás anotarme en otra carrera que no sea tan...me consume tanto, tanto, porque lo que tiene por ahí exactas es que tenés que estar las 24 horas, el fin de semana también, y es una cuestión de que uno no tiene tiempo y a veces no tiene energía, ¿no?” (Estudiante 6, Lic. en Física, varón, 32 años)



Sobre la relación con lxs tutorxs

Con respecto a la relación con lxs tutorxs, mayormente valoran la posibilidad de contar con alguien que lxs acompañe en el primer año. En general, lxs estudiantes refieren a su tutor/a con comentarios positivos y hacen referencia a una relación de continuidad, prolongada en el cuatrimestre.

“Eh..no, en mi caso me vino re bien porque justamente en este contexto de no estar en el lugar, era como el nexa, la sogá viste cuando a vos no, por ahí no...no sabía muy bien como manejarme, eh...te venían con el dato preciso “ah no, no, para esto hacé esto”. En esas cosas me fue buenísimo, y justamente en este contexto me parece que fue mejor, no sé si en presencial también hay tutores, ¿no?, pero, por lo menos en este caso, en esta situación, a mí me pareció lo necesario para estar conectado.” (Estudiante 6, Lic. en Física, varón, 32 años)

“al día de hoy que uno de ellos, es un tutor, es el que sigue estando, preguntándonos cómo vamos” (Estudiante 4, Lic. en Bioquímica, mujer, 22 años)

“A todo mi grupo, nos recontra ayudó y nos re sirvió tenerla como una mamá más o menos de la facu.” (Estudiante 5, Farmacia, mujer, 21 años)

También mencionan como positivo el rol de lxs tutorxs en el establecimiento de vínculos entre estudiantes. Destacan por ejemplo que, ante alguna pregunta en el grupo de whatsapp, intervienen cuando es necesario y solo después de dar lugar a que ocurra un intercambio entre lxs propixs estudiantes:

“de alguna forma está bueno el tema de poder adquirir información entre nosotros entre compañeros así socializamos más, el tutor también deja esa parte así, para que vos te puedas incorporar con tus demás compañeros” (Estudiante 4, Lic. en Bioquímica, mujer, 22 años)

“Yo me sentí re acompañada, por ella y también por mis compañeros, por el grupo que habíamos hecho del ingreso. Cualquier cosa que no entiendas siempre hay alguien que te explica o dos o tres te explican a su manera.” (Estudiante 5, Farmacia, mujer, 21 años)

Como señala Coulon, la sociabilidad es un aspecto fundamental en el proceso de afiliación institucional (2005). Se buscó, en ese sentido, dar lugar a la integración no solo académica sino también social.

A lo largo del cuatrimestre lxs tutores propusieron varias actividades (ver esquema) en las que se trabajaron distintos aspectos que hacen a la afiliación a la universidad, evitando el trabajo directo sobre los contenidos de las asignaturas debido a que no es ese el objetivo del programa. Las actividades se plantearon la mayoría de las veces con entrega individual.



Respecto de las actividades propuestas, la mayoría de lxs estudiantes entrevistadxs destaca alguna de ellas en particular, describiéndola con cierto nivel de detalle. Las actividades destacadas por cada estudiante son diferentes, y se ubican temporalmente en distintos momentos del cuatrimestre:

“una de las actividades que yo me acuerdo que hicimos en el ingreso fue de acomodar el tema de las páginas¹ y demás para que se puedan guiar por si tienen que averiguar algo, la verdad que eso es muy útil, [...] con respecto a eso de los horarios yo lo armé porque soy un poco colgada pero más que nada por un tema de organización de tiempos porque también trabajo.” (Estudiante 4, Lic. en Bioquímica, mujer, 22 años)

“Ella nos hizo hacer antes de tener los parciales, como si fuese un cuadrito con el día que teníamos el parcial, temas que iban a tomar, un tema general, y después tema por tema. Tipo un resumen para que tengamos todos en la comisión [...]; a todos nos sirvió porque por ahí nos colgábamos con algún tema, o algún tema que algunos sabían más y otros menos así que nos fuimos ayudando entre todos.” (Estudiante 5, Farmacia, mujer, 21 años)

En otros casos, consideraron que algunas de las actividades propuestas no eran necesarias para ellxs, reconociendo al mismo tiempo que podrían ser útiles para otrxs compañerxs

“[les tutorxs] después mandaban esas actividades me acuerdo [...] cómo armar un calendario o una cosa así y me pareció como re innecesario, porque no lo necesitaba yo, entonces no lo hacía [...]. Claro, era como que en sí estaba bueno por si alguien lo precisaba, pero no sé si yo...para mí no..” (Estudiante 7, Lic. en Física, varón)

“Si no me equivoco tutorías mandó una actividad de organización, no? yo me re organizo pero no sabía cómo escribirlo por papel, no sabía cómo hacerlo entonces

1.- Lxs entrevistadxs se refieren a la exploración de páginas web institucionales y a la actividad que apuntó a la organización del tiempo.

no lo hice, no le presté mucha atención, sinceramente, pero porque yo ya soy así organizada” (Estudiante 3, Lic. en Bioquímica, mujer, 18 años)

Por otra parte, algunxs entrevistadxs señalaban que el carácter opcional de ciertas actividades propuestas desde el espacio llevaba a que quienes tenían mucha carga de obligaciones por fuera de la facultad no las priorizaran, dando lugar a un círculo de acumulación de desventajas:

“no me acuerdo mucho, más que nada en el curso de ingreso creo que hicimos actividades y no le supe sacar provecho a la actividad de organizarnos [...] por ahí al recibir la noticia de que no es obligatorio entonces al tener tanta demanda de información y de que tienes que hacer, es como que indirectamente lo vas dejando de lado [...] yo soy consciente de que a mí me sirve y soy consciente de que hice mal en no haber hecho todo lo que me decían porque me iba a servir a mí ahora, ahora yo siento que me falta eso así que, o sea, a lo que me refiero es a la actividad y no me acuerdo de las otras pero son muy útiles las actividades” (Estudiante 8, Lic. en Física, 29 años)

En sus palabras también es posible notar cierta “autorresponsabilización” por no haber podido concretar las propuestas que se hacían desde el espacio de tutorías, propuestas a las cuales valoran positivamente.

CONCLUSIONES

Las entrevistas grupales realizadas nos permitieron recabar la mirada de lxs estudiantes sobre su experiencia de los primeros meses en la Facultad, en particular sobre los motivos que lxs llevaron a desvincularse de algunas materias en particular, y sobre el Programa de tutorías.

Entre los factores internos causantes de la desvinculación en alguna de las materias, en los relatos de lxs entrevistadxs, el ritmo de las cursadas aparece como la dificultad más evidente. A ello se suma, entre los factores vinculados a la afiliación académica, la relación entre los contenidos de las materias de primer año, sobre todo en las carreras de Física y las carreras de la FCAyG.

Respecto del Programa cabe destacar que la presencia de lxs tutorxs resultó significativa para la mayoría de las personas entrevistadas. El relato que hacen acerca de la relación establecida nos indica que uno de los objetivos del Programa, que tiene que ver con el acompañamiento de quienes ingresan, se habría alcanzado de manera satisfactoria durante el primer cuatrimestre de 2021, aún en el contexto de virtualidad.

Las referencias a las actividades resultan alentadoras: varias de las actividades propuestas fueron mencionadas en una o más oportunidades, en general con una

opinión positiva. Al respecto resulta esperable que, dada la heterogeneidad de intereses, personalidades y recorridos previos, no todas las propuestas sean percibidas como de igual utilidad. A la vez, interpretamos que estas referencias validan la idea de plantear actividades propias como parte del Programa, algo que ha sido motivo de discusión al interior del equipo de tutorxs.

Por último, a modo de reflexión final cabe destacar que los relatos de lxs estudiantes respecto de los aspectos que llevan a la desvinculación de las materias o eventualmente de la facultad, refuerzan la necesidad de buscar alternativas desde el plano institucional que generen las condiciones para la inclusión genuina de personas que acceden a la universidad sin una dedicación *full time*, ya sea porque deben dedicar parte de su tiempo a trabajar, a tareas de cuidado u otras ocupaciones. En este sentido, la información reunida será insumo para futuras acciones destinadas a revisar las propuestas de enseñanza y los planes de estudio en general.

BIBLIOGRAFÍA

Coulon, A. (2005). El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria. París: Antrophos.

Santos Sharpe, A. (2019). Lógicas institucionales que intervienen en la discontinuidad de los estudios universitarios. Una mirada comparada en dos carreras de la Universidad de Buenos Aires.. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 10(16), pp. 115-136.



Percepciones de los estudiantes sobre el Taller de Metodología de Estudio Universitario de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

**María Claudia Pingitore
Camila Macchi
Aldana Villacorta
Antonio Eduardo Felipe**

Departamento de Bienestar Estudiantil
Depto. Cs. Biológicas, Facultad de Cs. Veterinarias, UNCPBA
aprendizaje@vet.unicen.edu.ar

RESUMEN

Una de las estrategias implementadas en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires para disminuir el desgranamiento y la deserción estudiantil durante el primer año de la carrera de Medicina Veterinaria, es el Taller de Metodología de Estudio Universitario. El objetivo de este trabajo es dar a conocer las características de dicho Taller y las percepciones de los estudiantes que participaron del mismo durante el año 2022. La adquisición y el desarrollo de técnicas de estudio es uno de los objetivos más importantes en todo proceso educativo porque contribuyen a mejorar las estrategias de aprendizaje y son la base para futuras técnicas de trabajo profesional. El Departamento de Bienestar Estudiantil de la Facultad, como estrategia de ingreso y permanencia, ofrece el Taller para estudiantes ingresantes que no lograron aprobar el primer curso de la carrera, Introducción a las Ciencias Básicas, trabajando en conjunto con docentes de las áreas que lo componen (Biología, Física, Matemática y Química). El taller tiene como fin lograr que los estudiantes adquieran y consoliden actitudes, disposiciones, capacidades, estrategias y técnicas para estudiar que les ayuden a mejorar su rendimiento académico.

PALABRAS CLAVE: metodología de estudio, taller, ingresantes, percepciones

INTRODUCCIÓN

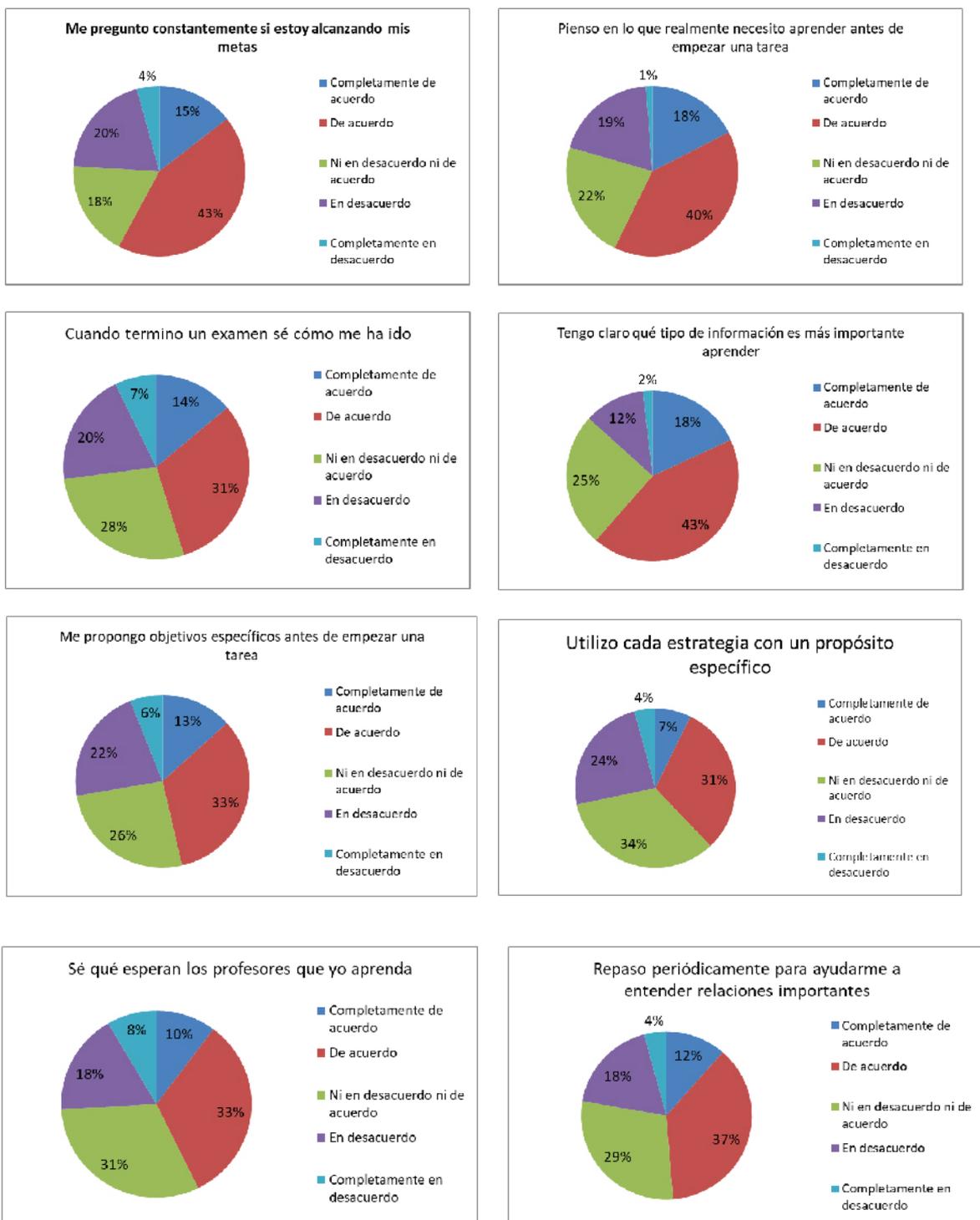
Uno de los grandes problemas que enfrentamos actualmente en la Universidad es la falta de métodos adecuados de estudio por parte de los estudiantes. El desarrollo de técnicas de estudio es uno de los objetivos más importantes en el proceso educativo, porque estas técnicas o estrategias de aprendizaje, son la base de las futuras técnicas de trabajo profesional. Ya sea por una deficiente formación en las etapas anteriores o por la exigencia propia del nivel universitario, los estudiantes que comienzan sus estudios se encuentran desorientados y sus técnicas o estrategias de estudio no son eficaces. Aunque las variables que condicionan el rendimiento académico son numerosas y constituyen una intrincada red en la que resulta muy complejo ponderar la influencia específica de cada una, se ha generalizado la idea de que los hábitos de estudio influyen considerablemente en los resultados obtenidos por los estudiantes. Naturalmente, no se deben confundir los hábitos (prácticas constantes de las mismas actividades) con las técnicas (procedimientos o recursos); unas y otras, colaboran en la eficacia del estudio, de modo que resulte en un conjunto de actividades exitosas conducentes a la obtención inteligente del nuevo conocimiento. De un lado, el hábito de estudiar es necesario si se quiere progresar en el aprendizaje y del otro, conviene sacar el máximo provecho a la energía que requiere la práctica consciente e intensiva del estudio por medio de las técnicas adecuadas. *“El desarrollo del pensamiento y de las habilidades para el manejo de las informaciones es un propósito permanente en la enseñanza, pero alcanza aún mayor énfasis en la actualidad, dada la importancia del acceso y manejo crítico reflexivo de la información y la expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El conocimiento del mundo siempre implica el procesamiento activo de quien aprende, poniendo en juego sus esquemas de acción, sus operaciones intelectuales, sus repertorios de ideas, experiencias”* (Davini, 2008)

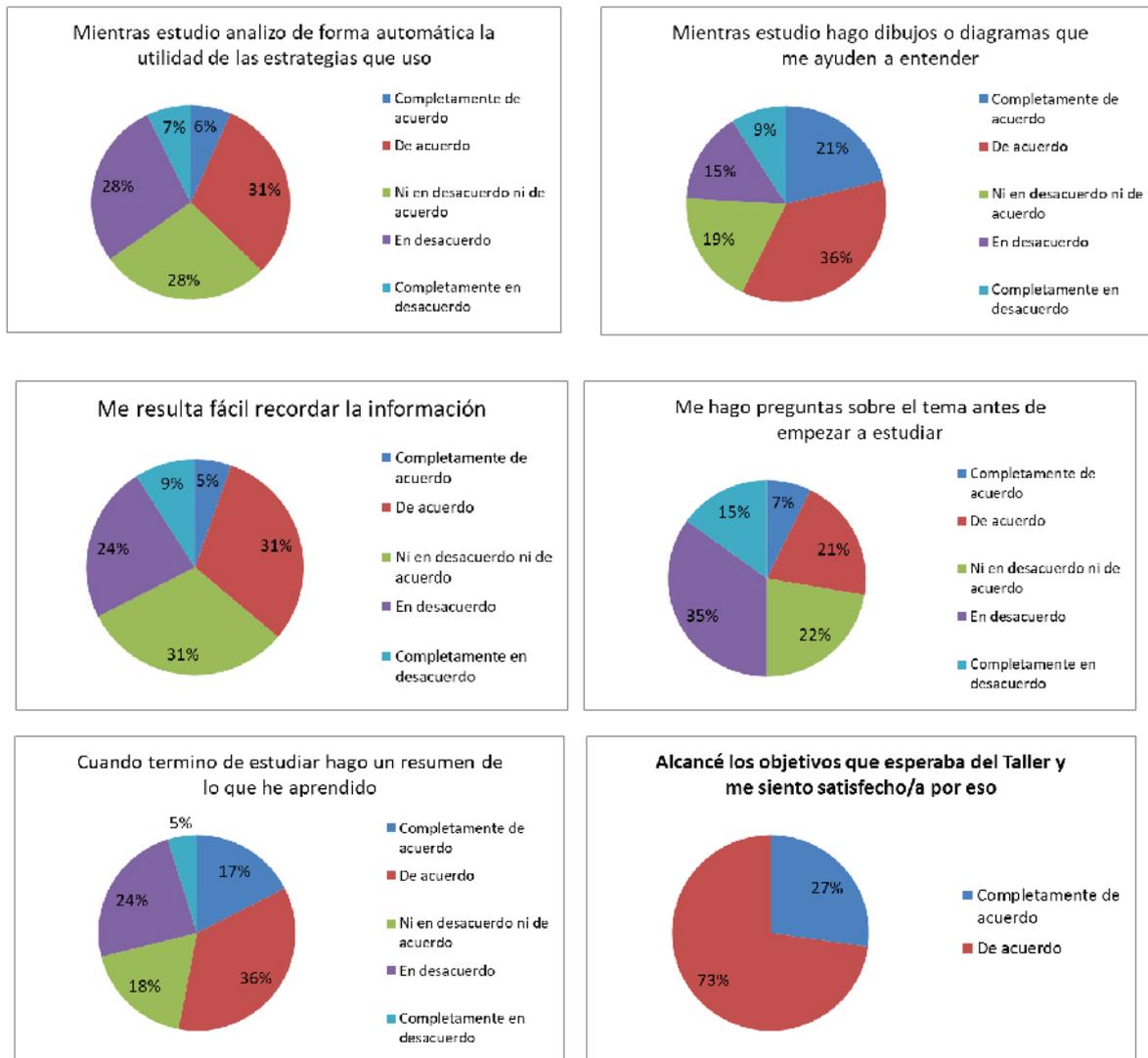
Con el objetivo de lograr que los estudiantes adquieran y consoliden hábitos, estrategias y técnicas de estudio que les ayuden a mejorar su rendimiento académico, el Departamento de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV), ofrece la realización de un Taller de Metodologías de Estudios Universitarios (TMEU). Partiendo de la idea que los estudiantes aprenden mejor cuando pueden aproximarse al conocimiento con seguridad, consideramos importante atender al diseño de estrategias y ambientes de aprendizaje que brinden seguridad y confianza (Camacho y cols., 2012), por lo cual, ponemos en marcha este Taller, con actividades interdisciplinarias y propuestas de trabajo individual y grupal que promuevan la autonomía del aprendizaje, impulsando de esta manera, el desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes construir y apropiarse de los conocimientos.

Con el fin de diseñar procesos de enseñanza y de aprendizaje más eficientes y programas de intervención adaptados a los contextos en que se desarrollan (Felipe et al., 2016) y acompañar las trayectorias estudiantiles a partir de las problemáticas, necesidades e intereses de los estudiantes, es que, previo al comienzo del Taller, socializamos con los estudiantes



que estaban cursando Introducción a las Ciencias Básicas (ICB), una encuesta que nos permitió detectar necesidades o dificultades y, en función de ello, orientar las acciones de manera específica. La misma fue enviada a 436 estudiantes, de los cuales respondieron 166. A continuación detallamos los resultados obtenidos:





El Taller es ofrecido anualmente como herramienta optativa a aquellos estudiantes que no logran aprobar la primera materia de la carrera ICB. El mismo está a cargo de los integrantes del Departamento de Bienestar Estudiantil de la FCV de la UNCPBA y de docentes de las áreas básicas de Matemática, Biología, Química y Física.

Durante los meses de mayo a julio, los estudiantes que desaprobaron ICB tienen la posibilidad de asistir a encuentros con modalidad de Taller (dos encuentros semanales de 2 a 4 horas de duración). Los objetivos del mismo son:

- Que la Institución participe activamente en la formación de competencias de aquellos estudiantes que no lograron transitar con éxito su primera cursada, por medio del trabajo interdisciplinario y la revisión constante de prácticas y problemáticas.
-
- Que los estudiantes adquieran actitudes, disposiciones y capacidades para



estudiar y aprender, formular y resolver problemas, organizarse, hacer resúmenes y esquemas.

-
- Que los estudiantes desarrollen el trabajo intelectual como un proceso consciente, intencional, programable y controlable.
-

Contenidos

Durante el desarrollo del TMEU se brindaron orientaciones metodológicas en relación a la gestión y planificación del tiempo, lectura comprensiva, elaboración de resúmenes y mapas conceptuales, toma de notas y comprensión de consignas; así como también orientaciones académicas generales en torno al plan de estudios, régimen de correlatividades, exámenes finales, etc. En los espacios de actividad práctica se propuso la realización de trabajos individuales y grupales, conforme al avance y desarrollo de los temas tratados en las clases teóricas de las áreas básicas, trabajando interdisciplinariamente con las mismas.

Actividades disciplinares en las que se aplicaron metodologías de estudio

Según las cuestiones expresadas por los estudiantes en la encuesta mencionada anteriormente y en el formulario de preinscripción al Taller, en función a los temas que son requisitos indispensables para cursar exitosamente ICB, a continuación se detallan los contenidos de las áreas disciplinares que se abordaron en los diferentes encuentros:

Matemática: funciones, logaritmos, gráficos y fórmulas, ecuaciones, potenciación, problemas y ejercicios.

Química: estequiometría, compuestos orgánicos e inorgánicos, soluciones, sales, uniones químicas, fórmulas y resolución de problemas.

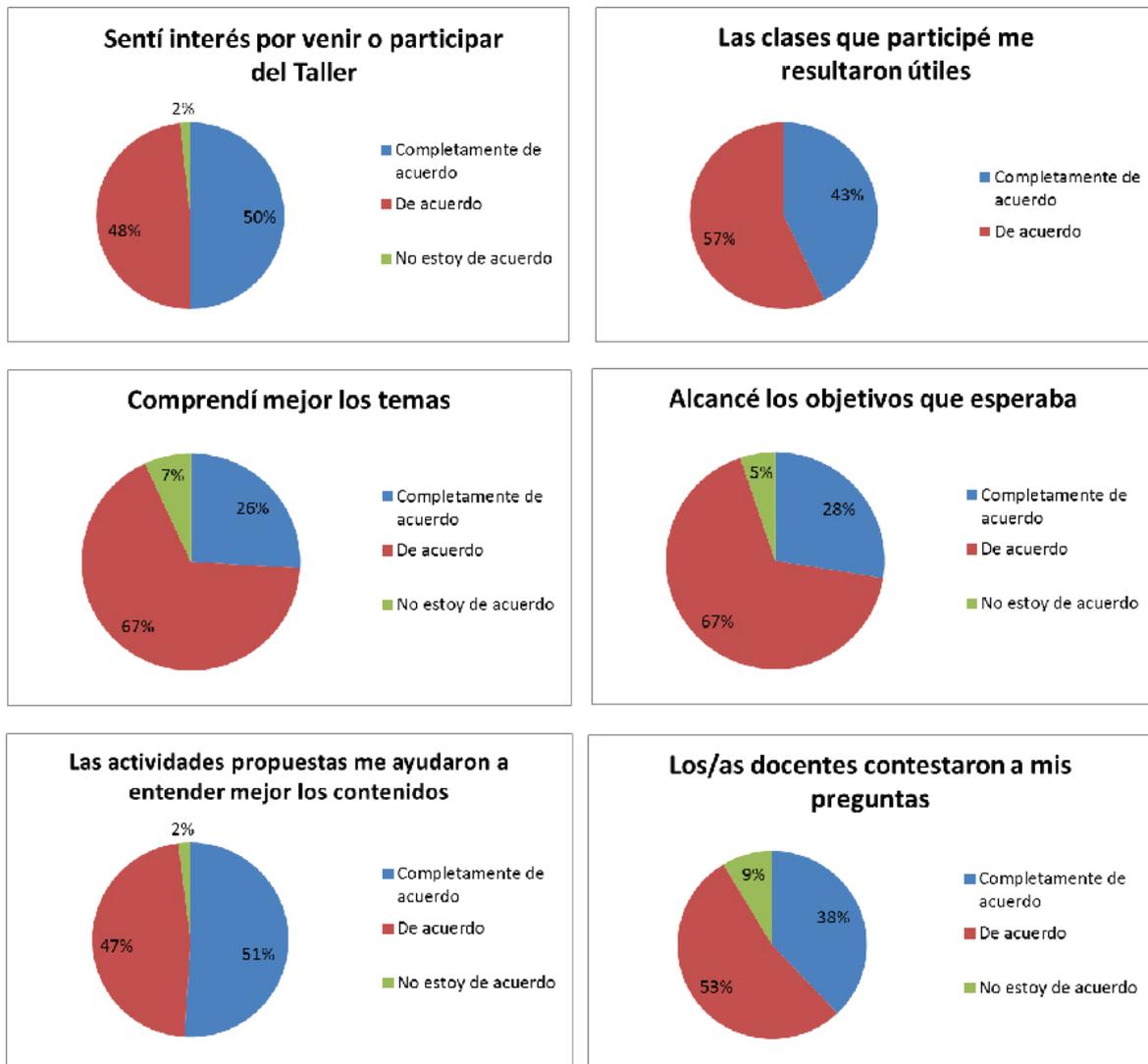
Física: termodinámicas, unidades de medida, energía, hidrostáticas, fórmulas, resolución de problemas, calor e hidrostática.

Biología: célula, diversidad animal, sistemas orgánicos, reinos, clasificación taxonómica. Los textos se utilizaron para aplicar distintas metodologías de estudio, diagramas y mapas conceptuales, aplicables a asignaturas futuras de la carrera.

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES

Con motivo de evaluar y analizar el impacto de las acciones implementadas en el marco del TMEU, como cierre se envió una encuesta final al total de estudiantes que participaron del mismo, respondiendo la encuesta un total de 58 estudiantes. A continuación se detallan los resultados obtenidos:

Con respecto a lo disciplinar expresaron:



Los resultados de la encuesta reflejan que la mayoría de los estudiantes consideran como muy satisfactoria (34%) o satisfactoria (66%) su experiencia participando de los encuentros y que las habilidades trabajadas en los diferentes encuentros les resultaron útiles (59%) o muy útiles (41%). En relación a las habilidades trabajadas, un 97% expresa que pudo aprender algo nuevo respecto a la habilidad de organización del tiempo, un 93% respecto a toma de notas y organización de las ideas, un 88% sobre comprensión de textos y un 79% en cuanto a resolución de problemas. El 100% considera que las recomendaciones brindadas son factibles de ser incorporadas en su metodología de trabajo, expresando que les permitieron mejorar las metodologías que utilizan o implementar nuevas, ya que



reconocen su importancia y utilidad al momento de estudiar.

Por último, en cuanto a qué comentarios o sugerencias nos aportarían para seguir repensando dicho Taller, algunas de las respuestas más frecuentes fueron:

- *“Sigán haciéndolo, sin darse cuenta acompañan un montón a los estudiantes de muchas formas distintas, gracias!”.*

- *“Sinceramente el curso me encantó y me ayudó bastante. Además me pareció bien organizado, tanto en las herramientas como para formar los grupos de estudio.”*

- *“Primero quería agradecer por el tiempo y ganas que le ponen a este taller, tal vez hay muchas cosas para mejorar pero por algo se arranca, y realmente me pone muy feliz que se hagan cosas como estas, ya que aparte de todo lo académico me voy muy contento por el contexto social en el cual nos involucran...”*

- *“Me pareció muy útil el taller, aprendí varias técnicas y comprendí más algunos conceptos en cuanto a lo disciplinar, gracias.”*

-

Varios de los estudiantes expresaron, como sugerencias, la necesidad de que el TMEU dure más tiempo, tener mayor cantidad de encuentros y proponer más actividades o consignas para realizar, tanto durante los encuentros como finalizados los mismos.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos arrojan datos que permiten visualizar la efectiva construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, adquiriendo actitudes, disposiciones y capacidades para estudiar y aprender; conocimientos que trascienden a aspectos específicos y técnicos de una o varias áreas del plan curricular, vinculados a la formación y apropiación de habilidades, que permiten al estudiante contar con las herramientas para transitar con éxito cualquier área. Dichos resultados sirven a los fines de evaluar grados de avance, dificultades que se hayan podido sortear y logros adquiridos, con el objetivo de profundizar futuras acciones.

En cada ámbito educativo, los esfuerzos del cuerpo docente y de la institución en conjunto, no deben estar abocados a transmitir información, sino a posibilitar que los estudiantes, futuros profesionales, puedan construir de forma autónoma sus conocimientos, apropiándose, de esta forma, de los mismos. La formación de habilidades del pensamiento es el eje central de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Camacho, J.A.; Chiappe Laverde, A. y López de Mesa, C. (2012). Blended Learning y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del área de la salud. *Educación Médica Superior* 26 (1) 26(1): 27-44.

Davini, M.C. (2008). *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Bs As. Santillana.

Felipe, A.; Teruel, M.; Herrera, M. (2016). Las percepciones de los estudiantes sobre el ambiente de aprendizaje en el curso de histología, embriología y teratología. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* 9, 2, 77-90.



Reflexiones sobre la formación de futuros profesionales de la salud. Un compromiso con la Comunidad destinado a cambiar el Sistema Sanitario Argentino

Gustavo H. Marin

Cátedra de Salud y Medicina Comunitaria, FCMLP, UNLP

gmarin@med.unlp.edu.ar

RESUMEN

La Universidad Pública tiene asignaturas pendientes con la Sociedad. La investigación/ extensión, colaboran parcialmente en resolver algunas problemáticas comunitarias, pero por lejos, el mayor aporte que realiza la Universidad a la Sociedad siguen siendo sus graduados. Resulta pertinente entonces, focalizarnos en su perfil.

En la Carrera de Medicina, nuestra investigación, muestra que un 57,2% de los ingresantes eligió la carrera por motivos altruistas mientras que, al egreso, el 65.9% ponderó la carrera por otorgarle movilidad social, crecimiento individual y remuneración económica.

Por otro lado, los graduados se incorporan al Sistema de Salud que se caracteriza por atender únicamente aquellas personas que demandan ser atendidas, aspecto que es grave, pues nuestras investigaciones relevan que < del 40% de la población enferma se percibe como tal, y que la mitad de quienes perciben, deciden consultar. En concreto, tenemos un Sistema utilizado por pocos, y a nuestros egresados los capacitamos para trabajar y amoldarse a dicho modelo.

El presente trabajo reflexiona sobre la necesidad de cambiar el perfil de profesionales de la salud para que sean ellos quienes modifiquen el Sistema de Salud hacia uno más justo e inclusivo; y cumplir así con el papel transformador que debe tener una Universidad Pública.

PALABRAS CLAVE: Educación médica, universidad, comunidad, perfil, compromiso

INTRODUCCIÓN

Cada año, miles de jóvenes ingresan a las Universidades iniciando una etapa universitaria. Este evento resulta muy satisfactorio no solo para nuestras casas de estudio sino que debe reconocerse como un hecho positivo para el país, ya que estos estudiantes que acceden

a la educación superior, cumplirán un rol primordial en la transformación de la Sociedad, motorizando los cambios que la Comunidad necesita para crecer, evolucionar y desarrollarse de manera sustentable.

Resulta apropiado entonces preguntarse qué tipo de profesionales la Sociedad requiere, y cuál es el perfil de los egresados que estamos formando.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el área de la salud, más específicamente en la Carrera de Medicina, nuestro grupo de trabajo ha demostrado en investigaciones previas (Marin; 2014), que si bien los ingresantes poseen en su gran mayoría los valores y deseos de colaborar como futuro profesional en la solución de las problemáticas de la Sociedad a la que pertenece; al momento del egreso, prevalece el individualismo y las expectativas de la mejora personal por encima de la colectiva.

Dicho estudio objetivó que a su ingreso un 58,3% de los estudiantes deseaba volver a ejercer la medicina en su pueblo o barrio de origen y ser allí un médico generalista. Asimismo, un 57,2% inició la carrera por motivos altruistas (expresando frases como para ‘ayudar al prójimo’, ‘garantizar el derecho a la salud de la comunidad’ o ‘solucionar los problemas a la gente’) (Tabla I); y un 60% esperaba luego de recibir su diploma, elegir una especialización relacionada con la medicina social, familiar o general (Tabla II).

No obstante, al egreso, el 65.9% de los graduados asoció la elección de la carrera de medicina a motivos relacionados al crecimiento individual y personal, objetivados en frases como ‘para seguir la tradición familiar’, ‘porque ser médico da prestigio social’ o porque la profesión permitirá ‘tener una mejor remuneración económica’(Tabla I); y, al momento de elegir una rama de la medicina en la residencia, el 70% de los egresados las especialidades que primaron fueron aquellas relacionadas con un mejor ingreso económico (Tabla II).

Tabla I. Motivos de la elección de la carrera de medicina

Motivo	Ingresantes	Egresados	<i>p</i>	Perfil
Para garantizar el derecho a la salud de otros	9,8%	5,7%	0,04	Altruista
Para ayudar al prójimo	27,9%	17,8%	0,01	
Para solucionar los problemas de la gente	19,5%	11,6%	0,02	
Por remuneración y ascenso social	9,6%	15,8%	0,02	Individualista
Por prestigio	12,5%	22,1%	0,01	
Por tradición familiar	17,2%	20,8%	NS	

NS: no significativo.

Tabla II. Rama o especialidad preferida para ejercer la profesión médica



Especialidad	Ingresantes	Egresados	p
Anestesiología	0,8%	19,4%	<0,0001
Cirugía-ginecología	6,4%	17,8%	0,01
Clínica médica	18,1%	11,0%	NS
Medicina familiar	27,2%	2,1%	<0,0001
Neuro/Cardio/Neumología	3,1%	30,9%	<0,0001
Neurocirugía	1,1%	4,8%	NS

NS: no significativo.

Es válido preguntarse entonces: ¿Con qué perfil, las Universidades Públicas sostenidas con el esfuerzo de toda la población, están formando a los profesionales? Los estudiantes son preparados para garantizar el bien común o para convertir a este mundo en un espacio cada vez más individualista, desigual e inequitativo. Estamos formando Ingenieros con capacidades para construir embalses, puentes y caminos o para el diseño armamentos?; Químicos y Físicos para generar Energía limpia o Bombas nucleares?; Economistas para fomentar el desarrollo social o ayudar a los Holdings internacionales a favorecer la concentración de dinero y poder en unos pocos perjudicando así al país y a la mayoría de sus habitantes?.

En el caso de la Educación Médica se trata de la formación de los médicos, para que se conviertan en profesionales responsables capaces de cuidar la salud y la vida de los seres humanos que habitan nuestro territorio, hecho que implica una mayor responsabilidad de la Universidad frente a la población en general. No es justo para la Sociedad formar médicos con excelentes capacidades académicas y habilidades prácticas, sin que hayan garantizado a la vez, las competencias para el desarrollo del respeto, la empatía, la integridad y el altruismo necesario para que, sus saberes beneficien toda la Sociedad y no solo unos pocos que han podido pagar la consulta.

Teniendo en cuenta la magnitud del compromiso social que implica el ejercicio de la medicina y el proceso de formación de los futuros médicos, el trabajo llevado a cabo en las instituciones universitarias no puede limitarse a la transmisión de conocimientos científicos ni al desarrollo de habilidades técnicas, sino que debe garantizar el desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo, involucrando en el proceso, los elementos científicos, tecnológicos, éticos, culturales, sociales y humanísticos requeridos para la consolidación progresiva del profesionalismo médico. Por tal razón, las facultades de medicina tienen la obligación de concienciar a sus estudiantes acerca de los principios y valores que regulan la práctica médica y su abordaje integral y proporcionarles las herramientas necesarias para reconocer y afrontar en forma adecuada los conflictos existentes en la Sociedad y los imperativos de sistemas sanitarios que tiene una clara orientación por las normas del mercado (Wojtczak A;2006)

La formación médica clásica contempla la fragmentación del conocimiento según sistemas, aparatos, tejidos en asignaturas como anatomía, fisiología, histología, etc. No obstante, esta situación no se da en el habitual ejercicio profesional; en el cual, un individuo tiene todos estos sistemas interrelacionados y por lo tanto amerita que el profesional tenga una mirada integral clínica, familiar y colectiva incluyendo los modos, las condiciones y competencias, que tradicionalmente los jóvenes graduados no adquieren durante la formación de grado. (Morales-Ruiz J.C;2009)

A pesar de existir una tendencia generalizada a considerar la formación integral de los estudiantes como un ideal para los proyectos educativos de las instituciones de educación superior, es posible encontrar diferentes interpretaciones, especialmente en la materialización de dicho concepto en la práctica cotidiana, hecho que genera dificultades para la implementación de estrategias orientadas al cumplimiento de tal propósito y para la evaluación objetiva de los resultados obtenidos al final del proceso educativo. (Brauer & K. J. Ferguson; 2015)

Los egresados de las Ciencias de la Salud, terminan su formación universitaria y se encuentran con un Sistema de Salud basado en la demanda espontánea, es decir que individuos demandan ser atendidos por los profesionales de la salud que esperan pasivamente esa consulta, tanto en el subsector público o subsector privado de salud.

Hemos demostrado que la percepción de la enfermedad en nuestra población es menor al 40%, por lo tanto, de 100 personas que tienen problemas de salud, solo el 40% se da cuenta de ello (Marin; 2021). Más aún, nuestras investigaciones demostraron que entre quienes sí perciben la enfermedad, solo 1 de 2 personas consulta espontáneamente a algún servicio de salud (Marin; 2021)

Por lo expuesto, resulta claro que el Sistema de Salud debe ser reformulado, para incluir al 100% de la población y no solo a quienes perciben enfermedad o quienes voluntariamente deciden consultar al Sistema (Marin; 2021) Un aprendizaje de ello, nos lo ha dado la pandemia por COVID-19, donde el acceso del sistema de salud a poblaciones socialmente vulnerable fue sub-óptimo; y que solo con modelos basados en la atención domiciliaria, han logrado los objetivos sanitarios esperados (Marin; 2021)

¿Por qué, entonces, sabiendo esta información, no es posible cambiar el sistema sanitario en Argentina?. En realidad, existe un círculo vicioso que respeta el Status Quo actual, ya que quienes gestionan y se desempeñan en ese Sistema son precisamente los egresados de nuestras Universidades que han sido formados para ejercer su profesión en un sistema individualista, que espera en el caso de la Medicina, reparar el daño de quien concurre a la consulta, más que a cuidar la salud de la población y prevenir o detectar oportunamente las enfermedades.

Por ello, el cambio de la Sociedad, debe originarse en la Universidad, formando profesionales con un nuevo perfil, aquel que necesita nuestra Comunidad, para que luego a través de su accionar se trasunte en un cambio del Modelo de Atención y en un nuevo Sistema de Salud para nuestro país.



CONCLUSIONES

La Universidad Pública debe ser el motor transformador de los cambios que necesita la Sociedad. Nuestros egresados son la herramienta más poderosa para lograr esta transformación. Para ello, el periodo de formación universitaria debe incluir en su currícula y en sus prácticas, aspectos destinados a lograr un perfil de profesionales con sensibilidad social, compromiso, honestidad y ética que se trasunte en los cambios positivos que nuestra Comunidad requiere.

En el área de la Salud, el propio Sistema Sanitario (por atender las necesidades de solo una parte pequeña de nuestra población); es el que requiere modificaciones para tornarlo en más inclusivo y más accesible para quienes lo necesitan. No obstante, son los propios integrantes del sistema (nuestros egresados), quienes mantienen el Status Quo de una realidad insatisfactoria. Cambiar el perfil de los egresados, permitirá no solo cambiar el Sistema de Salud, sino dar un paso adelante para lograr una Sociedad más justa e inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

Brauer & K. J. Ferguson. Integrated curriculum in medical Education. D. G. Medical Teacher. 2015, vol. 37, pp. 312–322

Marin GH. Discrepancias entre el perfil deseado y alcanzado en el egresado de la carrera de medicina. FEM (Ed. impresa) [online]. 2014, vol.17, n.2, pp.83-91. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322014000200005>.

Marin GH; Vetere P. Barriers to Health Service Access: A Study on Conditioning Factors of Self-Health and Illness Perception in Argentina. Advances in Applied Sociology. Ann Arbor, Mi: Scientific Research Publishing. 2021 vol.1 n°11. pp.315 - 334.

Marin GH; Vetere P; Marin L; Giangreco L; Garcia G; Marin G. Disease awareness as a barrier to health service admittance. An alternative healthcare model based on population needs. Family Medicine & Primary Care Review. 2021 vol.23 n°1. p12 - 23.

Marin GH. The Argentine health system: an analysis based on access to medicines. Ciencia e Saude Coletiva.Sao Pablo: Abrasco. 2021 vol.26 n°11. p5453 - 5462.

Marin GH, Fonseca J, Etchegoyen G, et al. Management model of the COVID-19 pandemic in socially vulnerable communities. BMJ Innov - Epub ahead of print: [14/07/2022]. doi:10.1136/bmjinnov-2021-000870

Morales-Ruiz J.C.. Formación integral y profesionalismo médico: una propuesta de trabajo en el aula. Educ. Méd. 2009, vol.12, n.2, pp.73-82.

Wojtczak A. Profesionalismo médico: una problemática global. Educ Med 2006; Vol.9, pp. 144-5.



Regreso a la presencialidad. Evaluación de tres cohortes del curso de Genética General de la Facultad de Ciencias veterinarias de la UNLP

Ana Carolina Cattáneo
Virginia Aliverti
Brenda Ogean
Julio Cesar De Luca
Sebastián Julio Picco

¹ Cátedra de genética General, facultad de Ciencias veterinarias, Universidad nacional de La Plata, Argentina
acattaneo@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

El curso de Genética General pertenece al tercer año de la carrera de medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de La Plata, su contenido constituye la base para procesos de selección, mejoramiento, diagnóstico e identificación animal. En estudios previos, se comparó el rendimiento de los alumnos de la cursada 2019, plenamente presencial, con la cohorte 2020, totalmente virtual y los resultados no evidenciaron diferencias significativas, es decir, el uso de las TICs durante la pandemia resultó exitoso, obteniendo los mismos resultados que en la cursada presencial. A partir de la vuelta a la presencialidad, el objetivo de este trabajo fue comparar las cohortes 2020, 2021 y 2022. No se encontraron diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos para aprobados, ausentes y promocionados, aunque sí para desaprobados. En líneas generales, la vuelta a la presencialidad, aprovechando los recursos de las TICs ha sido buena. Este trabajo se encuentra en la misma línea de otros estudios, la modalidad no parece ser un factor determinante al momento de asegurar el rendimiento académico de los estudiantes, sino más bien la labor del grupo docente, así como de sus estrategias.

PALABRAS CLAVE: Genética, rendimiento, enseñanza

INTRODUCCIÓN

La calidad de los sistemas universitarios constituye una de las preocupaciones de los países comprometidos con políticas educativas avanzadas. Uno de los factores de calidad más mencionados es la posibilidad de que las universidades aprendan de sí

mismas y reflexionen sobre sus prácticas educativas con la finalidad de mejorarlas (Kearn y Frey, 2010; Tejedor, García-Valcárcel y Prada, 2009). En las asignaturas presenciales, el empleo de plataformas como Moodle facilita el intercambio de información (contenidos, resultados, encuestas, cuestionarios) entre profesores y estudiantes. Facilita, además, el seguimiento de las actividades para aquellos estudiantes que no pueden asistir de manera presencial con la continuidad deseable. Es también una herramienta que se adapta a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, puesto que permite ofrecer información en formatos variados (Solvie, 2013). La inclusión de los contenidos teóricos y prácticos, así como de todo tipo de información y material auxiliar, permite que los estudiantes ajusten su ritmo de aprendizaje a sus condiciones y características particulares, lo que redundará en su motivación (Jenaro Rio y Col., 2018)

La crisis sanitaria ha generado una rápida expansión de la virtualidad en la educación superior; incluso se espera que ésta mantenga una fuerte presencia, una vez superada la pandemia. Sin embargo, aún no tenemos estudios que la señalen como un indicador positivo frente al rendimiento de los estudiantes comparada con la actividad presencial. En otros trabajos se ha encontrado una mayor tasa de deserción en cursos virtuales, cuando se comparan con cursos presenciales, siendo las explicaciones a este fenómeno, diversas. (Gonzalez Lopez y Col., 2021)

El pasaje de la modalidad presencial a la virtual a raíz de la pandemia COVID-19, evidenció aún más la necesidad de reflexionar sobre obstáculos tales como la disminución de expectativas por parte de los estudiantes y la dificultad en la integración entre pares, los cuales aparecen vinculados, entre muchos otros, a la deserción y demora estudiantil (Seminara & Aparicio, 2021). Al respecto, Manzano-Sánchez, Valero Valenzuela & Hortigüela-Alcalá (2021) destacan que el compromiso estudiantil con las actividades académicas disminuyó notablemente durante el confinamiento. De la misma manera, es necesario evaluar nuestras actividades a partir del regreso a la presencialidad y el comportamiento de nuestros estudiantes.

El curso de Genética General pertenece al tercer año de la carrera de medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de La Plata, su contenido constituye la base para todos los procesos de selección, mejoramiento, diagnóstico e identificación animal. Es dictado de manera cuatrimestral, en forma de Actividades Presenciales Obligatorias (APOs), que constan de contenido teórico y práctico. En estudios previos, se comparó el rendimiento de los alumnos de la cursada 2019 que fue plenamente presencial con la cohorte 2020, totalmente virtual y los resultados no evidenciaron diferencias significativas, es decir, el uso de las TICs durante la pandemia resultó exitoso, obteniendo los mismos resultados que en la cursada presencial (Aliverti y Col., 2021). El año 2021 se cursó con la misma metodología que 2020 y durante el primer cuatrimestre de 2022 se volvió a la presencialidad, manteniendo la información cargada en la plataforma Moodle (videos, APOs, material bibliográfico, foro, etc) disponible para los estudiantes. En todos los años el



examen fue escrito (por plataforma Moodle en 2020 y 2021, y presencial en 2022) y existió la posibilidad de coloquio oral para aquellos cuya nota de escrito fuera superior a 7 puntos para obtener la promoción de la materia.

DESARROLLO

El objetivo de este trabajo fue evaluar el rendimiento de los estudiantes del curso de Genética General durante los años 2021 y 2022 y compararlos entre sí y con el año 2020.

Se realizó una base de datos en Microsoft Excel, con los alumnos de cada cohorte (2020, 2021 y 2022) y a cada uno se le asignó una categoría según el resultado final del curso. Aprobado para aquellos estudiantes con nota de 4 puntos hasta 6,99 puntos, Promoción a aquellos con nota mayor a 7 puntos, Desaprobado los que obtuvieron puntaje 3,99 o menor y Ausente a quienes no se presentaron a rendir. Con estos datos se confeccionó una tabla (Tabla 1) y se graficaron a fin de compararlos visualmente (Gráficos 1, 2, 3 y 4).

Tabla 1. Cantidad de alumnos y porcentaje por categoría.

	Ausente		Aprobado		Promoción		Desaprobado		total
2020	17	10,56%	104	64,59%	31	19,25%	9	5,59%	161
2021	13	13,26%	58	59,18%	19	19,39%	8	8,16%	98
2022	20	16,39%	69	56,55%	19	15,57%	14	11,48%	122
total	50		231		69		31		381

Estos datos se compararon mediante la prueba estadística de Ji-cuadrado a fin de determinar las diferencias entre grupos. Tabla 2.

Tabla 2. Valores de la prueba de Ji-cuadrado para el análisis de las cohortes estudiadas.

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
<i>Ji-cuadrado 2020 vs 2021 vs 2022</i>	6,181	6	0,4033
<i>Ji-cuadrado 2020 vs 2021</i>	1,286	3	0,7325
<i>Ji-cuadrado 2021 vs 2022</i>	1,473	3	0,6884
<i>Ji-cuadrado 2020 vs 2022</i>	6,031	3	0,1101

La prueba de Ji-cuadrado se realizó con los tres grupos y luego comparando 2020 con 2021, 2021 con 2022 y 2020 con 2022.

No se encontraron diferencias significativas entre las categorías de las tres cohortes ($p < 0,05$).

Cuando se analizaron las cohortes de a dos tampoco se encontraron diferencias significativas entre casi todos los grupos ($p < 0,05$). Solo se encontraron diferencias significativas en la cantidad de desaprobados 2022 respecto del año 2020.

Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes Ausentes en cada año analizado.

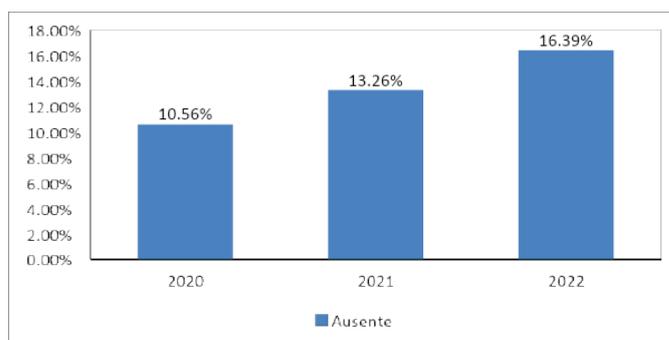


Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes Aprobados en cada año analizado.

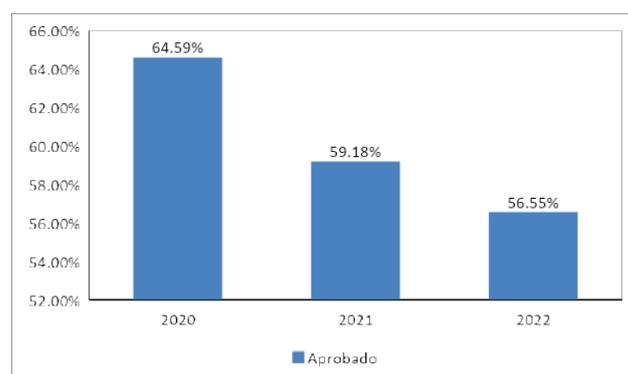


Gráfico 3. Porcentaje de estudiantes Promocionados en cada año analizado.

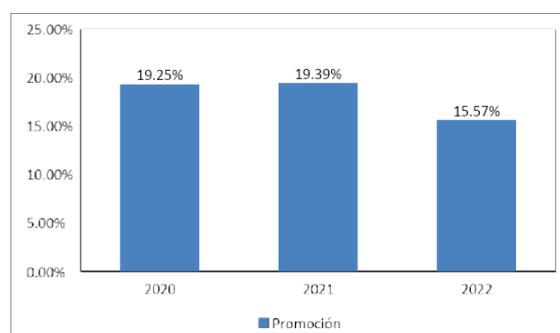
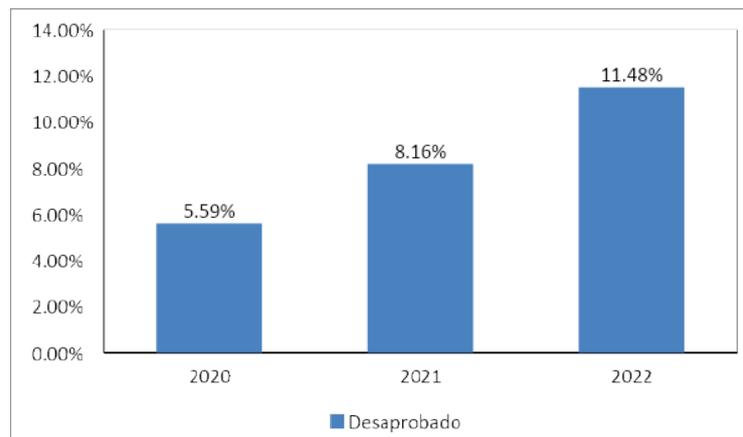


Gráfico 4. Porcentaje de estudiantes Desaprobados en cada año analizado





En cuanto a cantidad de alumnos por cohortes se encontraron diferencias significativas, habiendo menos estudiantes en las cohortes 2021 y 2022 que en 2020.

CONCLUSIONES

A partir de estos resultados, podemos concluir que, al no encontrar diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos, la vuelta a la presencialidad, aprovechando los recursos de las TICs ha sido buena.

Aun cuando las diferencias no son significativas, notamos que los porcentajes de Aprobación y Promoción son menores en los años 2021 y 2022. Asimismo, se han incrementado los porcentajes de Desaprobados y Abandono. Aquí es donde encontramos un punto de debilidad, que de no ser tenido en cuenta podría ocasionar problemas en los años que siguen.

Por otro lado, la caída en el número de estudiantes que sigue a la pandemia si es significativa, y, aunque no hay diferencias en la categoría abandono para este curso entre las tres cohortes, es un tema a tener en cuenta para un abordaje académico y de interacción entre todos los cursos para evaluar las causas de esta posible deserción y establecer medidas al respecto.

En conclusión, este trabajo se encuentra en la misma línea de otros estudios, que concluyen que la modalidad no parece ser un factor determinante al momento de asegurar el rendimiento académico de los estudiantes, sino más bien la labor del grupo de trabajo docente, así como de las estrategias que usa.

BIBLIOGRAFÍA

Aliverti, V., Picco, S.J., De Luca, J.C, Cattáneo, A.C., Peral García, P. Desarrollo del curso Genética General mediado por TIC durante el primer cuatrimestre del (2020). Trayectorias Universitarias, 7 (12), e050, 2021

Gonzales López, E. F., & Evaristo Chiyong, I. S. (2021). Rendimiento académico y deserción de estudiantes universitarios de un curso en modalidad virtual y presencial.

Jenaro-Río, C., Castaño-Calle, R., Martín-Pastor, M., & Flores-Robaina, N. (2018). Rendimiento académico en educación superior y su asociación con la participación activa en la plataforma Moodle.

Kearns, L. R. y Frey, B.A. (2010). Web 2.0 Technologies and Back Channel Communication in an Online Learning Community. *TechTrends*, 54(4), 41-51.

Manzano-Sánchez, D. Valero Valenzuela, A. & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Sistema Educativo y actuación ante la pandemia de la COVID-19: opinión y perspectivas de mejora según los docentes. *Revista Española De Educación Comparada*, (38), 112–128. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28771>

Seminara, M. P. & Aparicio, M. (2021). Condicionantes Psicológicos de la Demora y la Deserción Universitaria desde una Perspectiva Cuantitativa: Resiliencia, Afrontamiento y Bienestar Psicológico. *Revista De Orientación Educativa*, 34(65), 31-53.

Solvie, P. A. (2013). Understanding diversity and the teacher's role in supporting learning in diverse classrooms: Scaffolding early childhood preservice teacher's growth in initial placements with technology. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 22(3), 317-361.

Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A. y Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 33, 115-124



Rendimiento de tres cohortes del curso de Genética de Poblaciones y Mejoramiento Animal de la carrera de Medicina Veterinaria de la UNLP según tres modelos de cursada diferentes

Ana Carolina Cattáneo
Ailén Piñeiro
Ayelen Karlau
Ester Terán
Alicia Antonini

Cátedra de Genética de Poblaciones y Mejoramiento Animal, Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
acattaneo@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue determinar cuál fue el rendimiento en las tres cohortes sujetas a modalidades totalmente diferentes de cursada.

Las tres cohortes analizadas fueron las correspondientes a los alumnos del año 2019, en la que los estudiantes cursaron de manera tradicional (clases presenciales y exámenes presenciales y orales) con 275 alumnos. La cohorte 2020, con 316 alumnos, en la que, a partir de la situación dada por la aparición del COVID-19, se implementó un sistema de cursada virtual. Y la cohorte 2021, donde las clases y el primer parcial se desarrollaron de modo virtual y el último parcial de forma presencial y oral con 151 alumnos.

A partir de los resultados obtenidos se puede concluir que, el cambio de modalidad de cursada afectó el rendimiento de los estudiantes. No existieron problemas de conectividad dentro de estos grupos de estudiantes. La causa más probable de abandono del curso fue el regreso a la presencialidad. La categoría aprobados fue mayor en el año 2020, de virtualidad plena. Con respecto a la categoría Promoción, las diferencias fueron significativas a favor de la cohorte 2019, de plena presencialidad. Concluimos que uno de los principales problemas que trajo CoVId-19 en la educación superior fue la réplica de un sistema de educación presencial a un sistema a distancia, sin tener en cuenta las características y la esencia de la educación a distancia, provocado por la urgencia del caso.

PALABRAS CLAVE: Genética; poblaciones; educación; rendimiento

INTRODUCCIÓN

La evaluación es un elemento constitutivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y como tal, resulta fundamental para producir información que les permita a los estudiantes reconocer aciertos y dificultades en su proceso y actuar en consecuencia, implementando estrategias de estudio y aprendizaje. Al mismo tiempo, brinda información vital para que el docente reoriente su diseño de enseñanza. Desde esta perspectiva, la evaluación se realiza en diferentes momentos del proceso educativo y sobre diferentes elementos y situaciones. (Carmona y Col., 2008)

La evaluación en la educación superior siempre ha sido un asunto crítico por su papel certificador de las prácticas profesionales. No obstante, es claro que en las últimas décadas estos procesos se han complejizado notablemente en función de la envergadura de las transformaciones ocurridas en las universidades. Hemos visto en estos años cómo se han introducido cambios significativos en las prácticas de evaluación, diversificándose los tipos de instrumentos empleados, la naturaleza de las tareas solicitadas a los estudiantes y las condiciones de administración de la evaluación. (Universidad de la República, 2015)

La tecnología está cambiando el escenario educativo, las tecnologías de la información y la comunicación son herramientas para agilizar, optimizar y extender procesos de enseñanza y aprendizaje. La influencia de la nueva tecnología en los modos de aprender genera nuevos desafíos para la evaluación. Las incorporaciones de las TIC a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la era digital están modificando los ambientes tradicionales de enseñanza tanto presenciales como a distancia. La principal diferencia entre estas dos modalidades se centra en la separación física o no entre profesores y alumnos. Esto supone la construcción de nuevos espacios de comunicación que posibilitan una gran variedad de situaciones comunicativas, situaciones que tanto profesores como estudiantes deben acomodar, apropiarse, dominar, para que se produzca el aprendizaje, la construcción personal del conocimiento, la realidad del conocimiento compartido. Los cambios en las prácticas, en la forma de desenvolverse de profesores y alumnos en estos nuevos espacios comunicativos pueden ser considerados como verdaderos cambios de su rol en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. (Carmona y Col., 2008)

Los modelos de educación virtual están tomando una gran popularidad porque en tiempos sociales donde el espacio físico representa una limitante para relacionarse es oportuno que la Universidad no demuestre fronteras en la capacidad de generar interés en el desarrollo de inteligencias y saberes. (Erazo y col., 2019).

La pandemia CoVId-19 ha iniciado una transformación digital repentina en la sociedad, lo cual ha obligado a dar un cambio en la educación superior. Sin embargo, este cambio ha traído para muchos, problemas en el acceso y uso de la tecnología. Tanto para los estudiantes, como para los docentes quienes deben adquirir habilidades y competencias necesarias para integrar herramientas de aprendizaje y comunicación, de tal manera que pueda beneficiar a los estudiantes. (Cano y Col., 2020)



El Curso de Genética de Poblaciones y Mejoramiento Animal de la Carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata está dentro de los cursos del tercer año de la carrera, y, si bien, su contenido es importante de por sí, porque trata del mejoramiento en producción animal y las herramientas que son imprescindibles para lograrlo, también aporta una gran base de conocimiento para las materias de cuarto y quinto año, que son las producciones animales en particular.

Este curso es cuatrimestral y correlativo a materias previas como genética general, fisiología y zootecnia general. El cuatrimestre consta de 12 clases, divididas en dos bloques, con un parcial cada uno. Cada parcial se aprueba con un mínimo de cuatro puntos y con un promedio de 7 puntos se obtiene la Promoción.

Desde la implementación del plan de estudios 2004/14, las Actividades Presenciales Obligatorias (APOs) constan de teoría y práctica, los estudiantes deben asistir al 75% de las clases y los exámenes parciales se desarrollan de manera oral, se evalúa un ejercicio práctico y teoría en el mismo momento ante el profesor y se les asigna una nota numérica al terminar el examen, que se promedia entre los dos parciales. Esta situación se vio interrumpida en marzo del 2020 con el comienzo del aislamiento por la aparición del COVID-19.

DESARROLLO

El objetivo de este trabajo fue determinar cuál fue el rendimiento en las tres cohortes sujetas a modalidades totalmente diferentes de cursada.

Las tres cohortes analizadas fueron las correspondientes a los alumnos del año 2019, en la que los estudiantes cursaron de manera tradicional (clases presenciales y exámenes presenciales y orales) con 275 alumnos. La cohorte 2020, con 316 alumnos, en la que, a partir de la situación dada por la aparición del COVID-19, se implementó un sistema de cursada virtual utilizando la plataforma Moodle y el recurso Zoom. Las clases teóricas y prácticas se dictaron por zoom, cada clase se evaluó con una pequeña autoevaluación al final del encuentro virtual para registrar las asistencias y los parciales se evaluaron por el método de múltiple choice en la plataforma Moodle, cada alumno que aprobó el parcial tuvo la oportunidad de rendir un coloquio oral por vía Zoom, con el objetivo de acceder a la nota (7) que le permitiera promocionar. Cada parcial tuvo su fecha, seguida de dos instancias de recuperación, como indica el reglamento académico. Y la cohorte 2021, donde las clases y el primer parcial se desarrollaron igual que en el año 2020, con la diferencia que, en el último parcial, con la posibilidad de volver a la presencialidad, el examen se tomó en la facultad de forma presencial y oral con 151 alumnos.

Se evaluaron los resultados finales de las tres cursadas, asignando a los alumnos una calificación según la nota obtenida en el promedio de los dos parciales, siendo ésta Aprobado si la nota fue de 4 a 6,99 puntos, Promocionado (más de 7 puntos), Desaprobado (menos de 4 puntos) y Ausente si no se presentaron a rendir.

Cada categoría fue comparada de forma estadística con el programa Statgraphics

centurion, con la prueba de Ji-cuadrado para determinar si existen diferencias significativas entre las categorías en las diferentes cohortes. Los datos se observan en la tabla 1.

Se encontraron diferencias significativas entre los grupos para todas las categorías. Para Ausente, fueron diferentes las cohortes 2019, 2020 y 2021, siendo mayor en 2021 que en las demás. La categoría Aprobado mostró diferencias significativas entre 2019 y 2020 y entre 2020 y 2021, mientras que las cohortes 2019 y 2021 fueron similares estadísticamente. Algo parecido ocurrió con la clase Desaprobado, existen diferencias entre las cohortes 2019 y 2020 y entre 2020 y 2021, pero no entre 2019 y 2021. Por último, en la categoría Promoción se registraron diferencias significativas entre todos los grupos, siendo mayor en 2019.

Los resultados se expresan en los Gráficos 1, 2 y 3.

Gráfico 1. Porcentajes de cada categoría para la cohorte 2019.

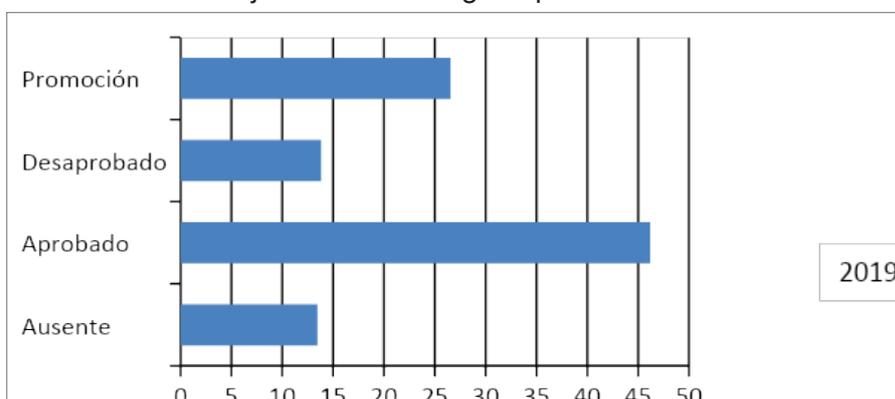


Gráfico 2. Porcentajes de cada categoría para la cohorte 2020.

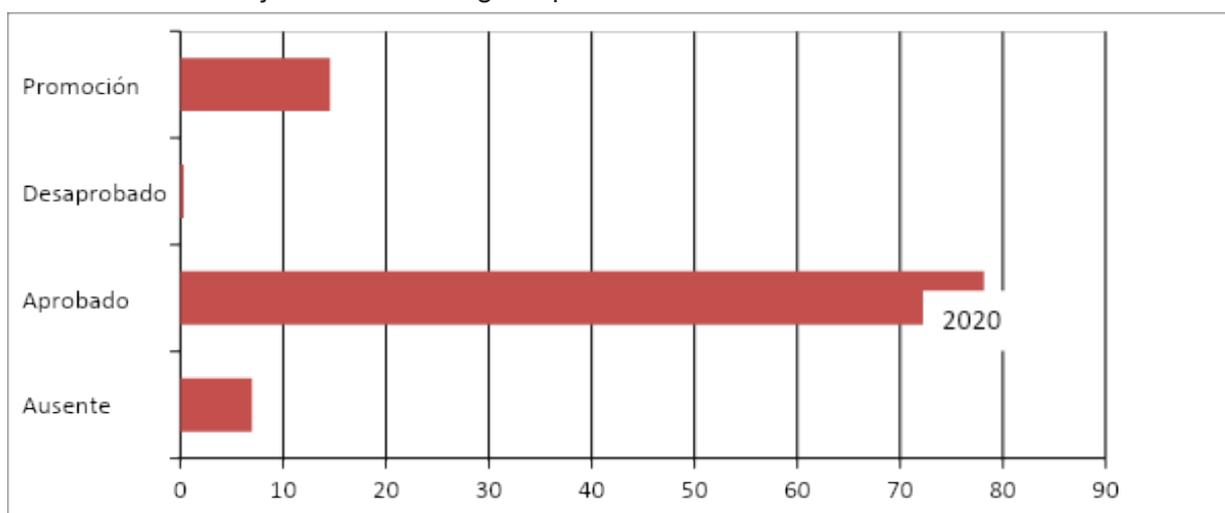


Gráfico 3. Porcentajes de cada categoría para la cohorte 2021.

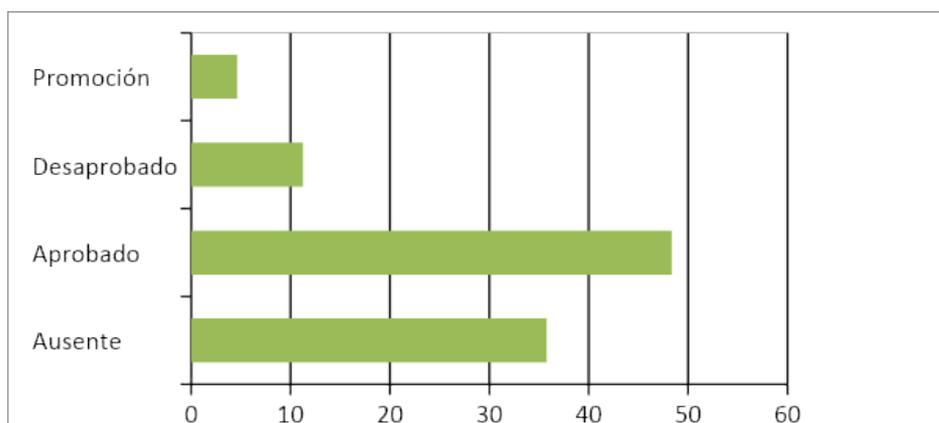


Tabla 1. Total de alumnos por categoría para cada cohorte y porcentaje.

	Ausente	Aprobado	Desaprobado	Promoción	Total
2019	37 4,99%	127 17,12%	38 5,12%	73 9,84%	275 37,06%
2020	22 2,96%	247 33,29%	1 0,13%	46 6,20%	316 42,59%
2021	54 7,28%	73 9,84%	17 2,29%	7 0,94%	151 20,35%
Total	113 15,23%	447 60,24%	56 7,55%	126 16,98%	742 100,00%

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos se puede concluir que, el cambio de modalidad de cursada afectó el rendimiento de los estudiantes. Debido a que la mayor cantidad de estudiantes se registró en el año 2020, no existieron problemas de conectividad dentro de estos grupos de estudiantes. La mayor cantidad de ausentes se registró en el año 2021, más precisamente para el segundo parcial, por lo que la causa más probable fue el regreso a la presencialidad por causas que no analizamos en este trabajo. En cuanto a la categoría aprobados, fue mayor en el año 2020, de virtualidad plena, esto podría deberse a dos factores, por un lado que todos los alumnos pudieron conectarse a cursar y hacer el examen dentro del horario propuesto por la cátedra y por el otro lado porque no optaron por la opción Promoción con coloquio, es decir, aumentó el número de aprobados en detrimento de Desaprobados, Ausentes y Promoción. De manera inversa la proporción de desaprobados de 2020 fue la menor de todas.

Con respecto a la categoría Promoción, las diferencias fueron significativas a favor de la cohorte 2019, aquí se puede concluir que el hecho de haber cambiado la modalidad de cursada por una virtual generó cierta incertidumbre a la hora de rendir coloquio oral por primera vez por zoom en el curso, diferencia que se hizo aún mayor en 2021 cuando se

pasó de la virtualidad de la videollamada a la presencialidad.

Concluimos, luego de este trabajo, que uno de los principales problemas que trajo CoVId-19 en la educación superior fue la réplica de un sistema de educación presencial a un sistema a distancia, sin tener en cuenta las características y la esencia de la educación a distancia, provocado por la urgencia del caso.

BIBLIOGRAFÍA

Cano, S., Collazos, C. A., Flórez-Aristizabal, L., Moreira, F., & Ramírez, M. (2020). Experiencia del aprendizaje de la Educación Superior ante los cambios a nivel mundial a causa del COVID-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 51-59.

Carmona, M. T. P., & Flores, J. G. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 467–485. <http://www.jstor.org/stable/23766196>

Erazo Mestanza, R. C., Morales Caguana, E. F., & Otero Agreda, O. E. (2019). Métodos de evaluación virtual como alternativa tecnológica en la educación. *RECIAMUC*, 2(1), 562-574. <https://doi.org/10.26820/reciamuc/2.1.2018.562-574>

La evaluación en la educación superior: un escenario de controversia. Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. Montevideo: Udelar. CSE, 2015 (Temas de enseñanza, n.º 2) 144 p. ISBN 978-99



Trayectorias académicas re-significadas en la Extensión Universitaria

Camila Zorzoli
Florencia Cabana
Nicole Paris Draghi Peirano
Kelín Tapia Villarroel
Flavia Villordo

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata

cami23zorzo97@gmail.com

cabanamf@gmail.com

nicoparis2019@gmail.com

kelintapia@gmail.com

flaeuge@gmail.com

RESUMEN

En las siguientes páginas se presenta uno de los resultados preliminares del trabajo de investigación educativa vinculado al proyecto de extensión universitaria “Naturalmente ciencia. Un paso hacia la cultura científica” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La investigación está enfocada en sistematizar ideas vinculadas a la formación docente y extensionista de estudiantes y graduados que participan en actividades y proyectos de extensión en el ámbito de educación en Ciencias Naturales y Exactas. Sin embargo, en el proceso de relevamiento de información y análisis, encontramos un resultado inesperado: la participación en equipos de extensión favorecería la resignificación de las trayectorias académicas, a tal punto que podría convertirse en una herramienta de permanencia en la universidad.

PALABRAS CLAVE: extensión universitaria, permanencia, formación docente inicial, trayectorias.

INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos, está movilizadora por la necesidad de sistematizar algunas inquietudes acerca de las vinculaciones entre la participación en extensión

universitaria y la formación docente de los estudiantes y graduados de los profesorados de Ciencias Exactas y Naturales¹ (CEyN) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Dicha investigación educativa, se enmarca en el proyecto de Extensión “Naturalmente Ciencia. Un paso hacia la cultura científica”. Si bien en el proyecto participan estudiantes y graduados de diferentes facultades, para esta reseña nos enfocamos en los estudiantes de los profesorados de CEyN de la FaHCE. El proyecto mencionado nace en el año 2015 para brindar respuestas a las demandas de la comunidad que busca ampliar sus conocimientos sobre ciencia y tecnología y, por la búsqueda por parte de escuelas secundarias de la región, de formas innovadoras de enseñanza que movilicen a los estudiantes en el aprendizaje de las Ciencias Naturales y Exactas (Cabana, 2015). Mediante la realización de talleres, la participación en ferias y eventos² de comunicación social de las ciencias nos proponemos promover la cultura científica, favorecer la alfabetización científica y tecnológica, despertar vocaciones y lograr un acercamiento positivo con la universidad.

Las actividades que proponemos en el marco del proyecto, son diseñadas y realizadas de manera interdisciplinaria y colectiva. En ellas existen instancias de planificación y evaluación situadas en un contexto social, histórico y político, donde además prima un análisis crítico y grupal de las mismas, basado en los resultados de la investigación en educación en ciencias. Durante estas actividades compartidas, se comenzaron a explicitar en el seno del equipo diversos saberes co-construidos, nuevos significados para pensar el rol docente y la extensión universitaria, y maneras particulares de habitar la universidad. Esto fue el motor del trabajo de investigación, que busca profundizar y sistematizar el análisis hacia el interior del equipo y expandirlo un poco más allá de los horizontes de nuestro proyecto.

DESARROLLO

En el trabajo de investigación buscamos recuperar el valor formativo de la extensión. “Esta práctica universitaria forma sujetos en su propio desenvolvimiento, comunica saberes y su influencia se irradia en múltiples sentidos” (Picco, 2007, p.4). La extensión, como estrategia pedagógica, contribuye a la formación del estudiante universitario y el quehacer docente desde una concepción de integralidad. “La formación es el componente *semántico esencial de la pedagogía*” (Coscarelli y Picco, 2002, p. 12). Aunque, no es sólo una estrategia pedagógica sino uno de los territorios en los que se organiza la vida universitaria, junto con la investigación y la docencia.

“La extensión universitaria ha sido motivo de profundos análisis y debates históricos,

1.- Profesorados en Ciencias Biológicas, Física, Matemática y Química.

2.- Por ejemplo “Museos a la Luz de la Luna” en tiempos previos a la pandemia (CoVid 19). En momentos de ASPO y DISPO mediante encuentros virtuales con diferentes temáticas.



signados por marcadas diferencias de enfoques teóricos conceptuales, que le han otorgado a esta función sustantiva características polisémicas y multidimensionales.” (Menéndez, 2011, p. 25). La Secretaría de Extensión de la FaHCE la define como una de las funciones básicas de la universidad, que implica una vinculación y un proceso de doble vía entre universidad y la sociedad de la que es parte, y un espacio colaborativo de producción de conocimiento buscando poner en diálogo diversos saberes y crear herramientas cognitivas para los desafíos en común³. Compartiendo esta mirada en torno a la extensión, en el trabajo de investigación originalmente nos preguntamos: ¿Qué sentidos e “imágenes de docencia” construyen los estudiantes –en relación al trabajo docente interdisciplinar y grupal- sobre sus propias trayectorias ligadas a la participación extensionista? ¿De qué modos los estudiantes y graduados establecen relaciones entre la participación en extensión universitaria y su formación docente? ¿Cómo se reactualizan la histórica separación y desarticulación entre docencia/investigación y extensión en la formación docente?

Para comenzar la investigación determinamos, como recorte, a la población de estudiantes y graduados de profesorados de CEyN de la FaHCE que participaran en actividades o proyectos de extensión vinculados al departamento mencionado.

Dicho esto, el objetivo general fue describir y analizar cómo los estudiantes y graduados de los profesorados de CEyN de la FaHCE construyen relaciones entre la participación en extensión universitaria y su propia formación docente.

En la primera instancia de trabajo realizamos un relevamiento sobre las propuestas –en el campo de la extensión y desde el grado-, que se llevan adelante desde el CEyN la FaHCE para promover la vinculación con la extensión universitaria. En ese sentido, encontramos que estudiantes y graduados participan en proyectos de extensión de la FaHCE, en actividades de extensión vinculadas a cátedras del departamento de CEyN y al Trayecto Complementario de Grado⁴ (TCG) impulsado por el mismo departamento.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Realizamos de manera virtual, entrevistas a 9 estudiantes y 6 graduados de los profesorados en Ciencias Biológicas, Física y Matemática. Allí interrogamos aspectos puntuales vinculados a: características de su participación en extensión; conocimiento previo sobre la actividad extensionista y concepción de la misma; figura, roles y propósitos de los docentes de ciencias; aportes de la interdisciplinaridad y el trabajo en equipo en el ámbito docente; saberes necesarios para docentes en ciencias; transferencia a otros

3.- Recuperado de <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/extension/quienes-somos>

4.- El TCG constituye una instancia de formación complementaria a los Planes de Estudio de los Profesorados, y ofrece un conjunto de escenarios diversos de formación en extensión, investigación o docencia que los estudiantes y graduados recientes pueden transitar voluntariamente con la intención de fortalecer la formación inicial.

ámbitos; vínculos entre extensión, investigación y docencia.

El trabajo de investigación se enmarca en la tradición de enfoque interpretativo, ya que interesa ahondar el análisis en las relaciones y procesos cotidianos, reconociendo el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social que interactúa entre sí y es heterogéneo, configurado en un contexto específico (Achilli, 2005).

“La recolección de los datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas.” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006, p.12). Así, el posicionamiento del investigador implica una acción indagatoria de manera dinámica entre los hechos y su interpretación. Esta última en el sentido de entender los significados que producen los sujetos en sus contextos particulares (Achilli, 2005).

En esta línea, la selección de estrategias de construcción y análisis de la información, parte del interés de indagar y explorar -de manera flexible- cómo van componiendo su experiencia formativa, los estudiantes y graduados de los profesados de CEyN de la FaHCE, vinculada a la participación en extensión universitaria.

En las investigaciones educativas de enfoque interpretativo se retoman aportes de la etnografía para lograr la construcción de los datos, empleando en este caso a la entrevista como estrategia. Ésta se caracteriza por ser una relación social con la finalidad de que un sujeto -el investigador- obtenga información de otro -el informante-, a través de la cual se adquieren enunciados y verbalizaciones (Achilli, 2005; Guber, 2004). En Guber (2004) y Rockwell (2011), referenciando a Bourdieu, se plantea que es necesario comprender lo que el otro es en términos de sus condiciones de existencia y de los mecanismos sociales, con la intención de acercarse a un sector acotado en el que podamos personalmente comprender los significados que los hechos tienen para los protagonistas, adecuando las categorías de análisis para que dialoguen con los significados locales, donde la reflexividad opera como un nexo progresivo entre ambos universos. “La entrevista es una situación cara-a cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad” (Guber, 2001, p. 75). Por todo lo antedicho, esta estrategia puede permitir encontrar nuevas problemáticas o líneas a profundizar que no se imaginaban previamente; además de contribuir considerablemente al objetivo general de la investigación. Esto es justamente lo que ocurrió en el marco de este trabajo y dado que esta investigación no tiene como objetivo la generalización de resultados, sino la riqueza de lo singular a partir de la búsqueda de construir aportes teóricos, se ve necesario el diálogo permanente entre teoría y empiria.

En el análisis de las entrevistas, las respuestas y discursos fueron organizados según las siguientes categorías: Imágenes de la docencia; Interdisciplinariedad-trabajo en equipo; Tensión entre docencia-extensión-investigación; Saberes necesarios para docentes de ciencias; Formación en extensión.



RESULTADOS

Durante las entrevistas aparecieron discursos que no estaban contemplados en las categorías señaladas anteriormente, por lo que tuvimos la necesidad de ampliarlas (ver Tabla 1):

Categoría O: Otros significados					
Dimensión O.1	Dimensión O.2	Dimensión O.3	Dimensión O.4	Dimensión O.5	Otras
Permanencia en la carrera de grado	Sentido de pertenencia	Reconocerse en el aula	Confianza. Autoestima	Ampliación de horizontes laborales (no sólo aulas de secundario)	

Tabla 1

A PESAR DE QUE EN LA ENTREVISTA NO HABÍA PREGUNTAS QUE APUNTARAN DIRECTAMENTE A ESTAS CUESTIONES, TODOS LOS ENTREVISTADOS SE EXPRESARON DENTRO DE ALGUNA DE ESTAS SUBCATEGORÍAS (O). EL 50% DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS MANIFESTARON QUE LA PARTICIPACIÓN EN EXTENSIÓN FAVORECIÓ AL SENTIDO DE PERTENENCIA A LA UNIVERSIDAD (O.2) Y A LA PERMANENCIA EN LA CARRERA (O.1). ALGUNAS EXPRESIONES QUE DAN CUENTA DE ELLO SON:

En el 100% de los casos aparecieron expresiones vinculadas a las categorías O.3 y O.4. En los discursos se valora a la extensión como la primera experiencia profesional en el rol docente y se resalta la importancia de hacerlo con el apoyo del equipo. Esta experiencia permitió, en algunos casos, reafirmar la decisión profesional; en otros, les brindó confianza y, en todos los casos, fue una forma de facilitar el tránsito por las materias de las prácticas de cuarto y quinto año de las carreras.

Transcribimos algunas expresiones en ese sentido:

"Fue mi primera experiencia docente."

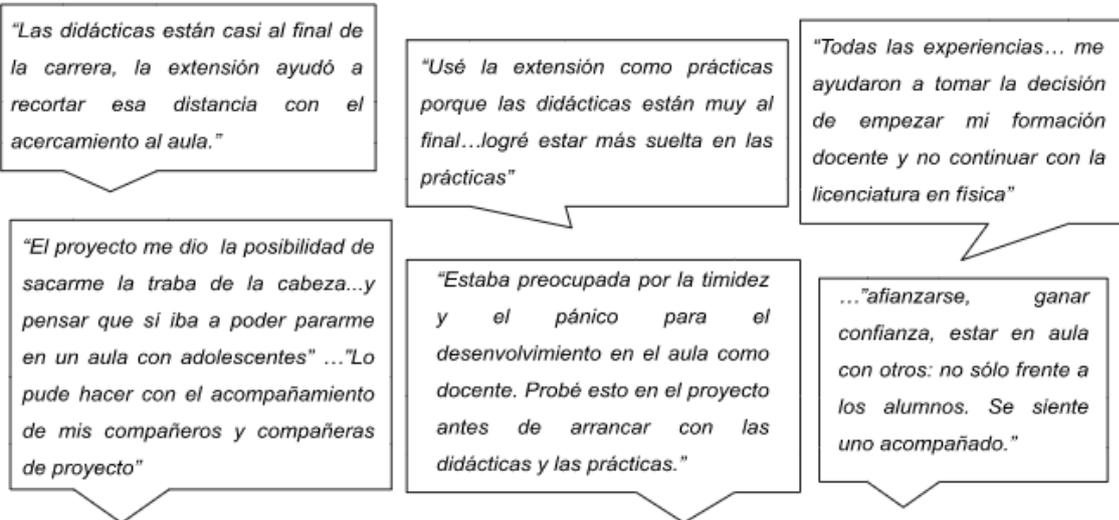
"Me sentí segura y contenida en mi primera experiencia docente que fue en el marco de la extensión."

"La extensión me dio aliento y ánimo para comenzar a dar clases"

"Empezar a trabajar primero en equipo en el marco del proyecto ayudó para el posterior trabajo individual, sin la presión del comienzo: enfrentarse sólo a las competencias del docente."

"Tenía miedo de no poder encarar una clase. En el proyecto, el dar clases fue progresivo, de a poco y acompañada. Hacer docencia juntos."

"Al hacer extensión estoy mechando el estudio con lo que es mi profesión."



Por último hubo un 30% de respuestas vinculadas a la categoría O.3 donde se reconoce que, al graduarse, podrían desarrollar su profesión en otros espacios además de la educación media.

Al analizar los resultados obtenidos de las entrevistas, tanto de graduados como de estudiantes, vimos cómo a pesar de las distintas experiencias personales, la extensión brindó un apoyo significativo para transitar la carrera de grado.

Algunos expresaron su elección de pertenecer a proyectos de extensión como sostén académico y para ampliar horizontes a futuro. No solo dan cuenta de que pueden formar parte de la Facultad desde otro punto de vista (no solo como estudiante) sino que también se ven formando parte de un equipo, trabajando como futuros docentes, e incluso vinculándose con proyectos de investigación. La extensión universitaria es entendida en una trama más amplia de la vida universitaria junto con la investigación y la docencia.

CONSIDERACIONES FINALES

Menéndez, G. (2017), permite reflexionar acerca del desarrollo integral de la institución universitaria fortaleciendo y proponiendo una profundización de las políticas y prácticas de extensión, considerando su riqueza conceptual y su potencial rol de transformación. Lo que proyecta a pensar nuevas concepciones que permitan otras formas de enseñar y de aprender, e invita a la investigación a imaginar nuevas formas de construcción de conocimientos y la apropiación social de los mismos.

Formar parte del proyecto les brindó a las personas entrevistadas su primer acercamiento al aula y a las escuelas, ya que iniciaron la extensión previo a cursar las Didácticas. Más allá de que las visitas a instituciones son grupales, cada uno se llevó su propia experiencia y pudo confirmar si estar frente a un aula era como lo imaginaban y donde quisieran estar. También les ayudó a superar miedos como: soy tímido, no me animo a dar clases, no se

cómo afrontar un grupo de adolescentes y prejuicios como “el docente debe saberlo todo”. Vivenciaron otras experiencias educativas más allá de las aulas, como ferias, jornadas y exposiciones, donde se desafiaron a adaptar el contenido y las metodologías a diferentes públicos, ya que conectar con la sociedad es el principal objetivo.

Se destaca esta cuestión porque, como una opinión valorativa, estas experiencias extensionistas construyen una mirada donde los estudiantes en formación también se perciben como parte de un equipo docente. En esta línea, el acercamiento personal a la temática, permite inferir que estos espacios operan proporcionando en los estudiantes mayor confianza, permitiendo verse en el rol de profesionales, descubriéndose como educadores y resignificando la práctica docente: “En este vínculo con el “Otro” se abre la posibilidad de la resignificación de saberes y prácticas de alumnos y docentes” (Cabana, Monzón, Paris, Reale, Reyna, Ríos, Villordo y Zorzoli, 2019 y Bonelli, Gómez y Lunazzi, 2003, p. 13).

Recordando que las categorías que hemos analizado y presentado en este trabajo no conformaban en un principio parte de la investigación, por lo que no había preguntas explícitas en las entrevistas que apuntaran a ellas, resaltamos que estos resultados abren el camino a nuevas investigaciones. Nos queda pendiente sumar preguntas para abordar esta categoría O en los próximos trabajos y ampliar la investigación hacia nuevos espacios. También quisiéramos sumar como estrategia metodológica la observación participante (a la que nos vimos impedidos debido a las condiciones epidemiológicas) para ampliar, contextualizar y producir descripciones cada vez más integradoras sobre las relaciones que los estudiantes y graduados establecen entre la participación en extensión universitaria, sus trayectorias académicas y su formación docente.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio* (No. 303.1: 316.47). Rosario: Editores Laborde.

Bonelli, V.L.; Gómez, E.A.; Lunazzi, C.I. (2003). Una mirada a la identidad de la extensión universitaria en la UNLP. III Jornadas de Sociología de la UNLP, 10 al 12 de diciembre de 2003, La Plata, Argentina. La Argentina de la crisis: Recomposición, nuevos actores y el rol de los intelectuales. En Memoria Académica.

Cabana, M. (2015). Naturalmente ciencia. Un paso hacia la cultura científica. (Proyecto de extensión). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/extension/px.158/px.158.pdf>

Cabana, M.; Paris, N.; Reale, M.; Reyna, M.; Ríos, C.; Villordo, F.; Zorzoli, C.; Monzón, L. (2019). La extensión como una herramienta de permanencia y cambios educativos en la Universidad. V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. 8 al 10 de mayo de 2019, Ensenada, Argentina. En: Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales.

Coscarelli, M.; Picco, S. (2002). Visión pedagógica de los proyectos de extensión universitaria. 3er Encuentro Nacional La Universidad como Objeto de Investigación, 24 y 25 de octubre de 2002, La Plata, Argentina. Las miradas de la Universidad. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10466/ev.10466.pdf

Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós. Caps, 10 y 11.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hill.

Menéndez, G. (2011). Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria. +E: Revista De Extensión Universitaria UNL, 1(1), 22-31.

Menéndez, G. (2017). Resignificación de la extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. + E: Revista de Extensión Universitaria, (7), 24-37

Picco, Sofía; Alfonso, Malena; Ciafardo, Amalia (2009). Extensión y formación de formadores: concepciones, prácticas y procesos. EN: Coscarelli, María Raquel, compiladora. La extensión universitaria: sujetos, formación y saberes. La Plata : Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. p. 87-148.

Rockwell, E. (2011). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Editorial Paidós. Caps. 2, 6 y 7.



Análisis de las trayectorias estudiantiles en la carrera de Enfermería. El caso de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNICEN. Período 2009-2021.

Viviana Aguilar
Cecilia Amarelle
Melina Barbero

Facultad de Ciencias de la Salud - UNCPBA
mbarbero@salud.unicen.edu.ar

RESUMEN

Los altos índices de abandono en el sistema de educación superior han llevado a estudiar la problemática desde diferentes enfoques teórico metodológicos. Hasta el día de hoy, la utilización de la categoría de trayectoria educativa no ha sido desarrollada ampliamente en ámbitos universitarios y no hay estudios que surjan en relación a la problemática de las carreras de enfermería y sus decisiones de abandonar y/o discontinuar los estudios. Esta investigación tiene como objetivos analizar y comprender las trayectorias educativas de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería (FCS – UNCPBA) período 2009 – 2021. Esta investigación tiene un diseño mixto. Una etapa cuantitativa breve que permita conocer las tasas de graduación, abandono y retraso académico y, un análisis cualitativo que permita conocer la voz de los sujetos sociales. En un análisis preliminar, las entrevistas arrojan percepciones, ideas y nudos críticos en las trayectorias estudiantiles. Cada uno de los estudiantes entrevistados aportan distintas miradas de lo complejo que resulta el tránsito por la universidad, atravesada por múltiples cuestiones. Resulta fundamental, en este momento, empezar a pensar estrategias institucionales de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en el ingreso, la permanencia y graduación en el ámbito de la carrera de Enfermería (FCS – UNCPBA).

PALABRAS CLAVE: trayectorias estudiantiles, enfermería, Facultad de Ciencias de la Salud

INTRODUCCIÓN

El concepto de trayectoria ha tenido un gran impacto en el campo educativo siendo posible identificar diferentes producciones teóricas en la literatura científica en el ámbito de las ciencias sociales siendo también un aporte para el diseño de políticas públicas. Se trata de una categoría compleja que ha generado discusiones conceptuales y ha sido tratada desde diferentes ciencias sociales que fueron dando cuenta de problemáticas relacionadas con el trabajo, la educación, la inmigración, la movilidad social, entre otras.

Podemos decir que la idea de trayectoria viene a plantearse como un concepto teórico metodológico amplio que centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a lo largo del tiempo (Frassa y Muñoz Terra, 2004), dicho concepto facilita la focalización para el estudio de los diferentes aspectos o esferas de la vida de los sujetos que participan en la delimitación de un recorrido o itinerario posible.

En el presente trabajo nos focalizamos en el recorrido de las categorías denominadas historias de vida - método biográfico – trayectorias – trayectorias educativas a lo largo de la historia y según las diferentes corrientes y ciencias sociales que las utilizaron como método de investigación cualitativa, aunque no se agota en el mismo las múltiples discusiones conceptuales al igual que los ejemplos aquí citados.

El estudio de las trayectorias emerge en el contexto de las sociedades post industriales o informacionales en las cuales las trayectorias de vida dejan de concebirse como lineales haciendo posible integrar dimensiones sociales a las condiciones estructurales que aportaban los estudios positivistas. El concepto trayectorias centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a través del tiempo. El concepto permite el análisis de los procesos, pero integra diferentes esferas de la vida de los sujetos dando cuenta del fuerte entramado existente entre ellas mediante la dinámica propia de la vida social.

El estudio de las trayectorias educativas permite incorporar no solo cuestiones de índole académica (trayectorias académicas), sino identificar y analizar las diferentes problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes en el tránsito por la universidad como un sujeto que define y construye sus caminos integrando sus experiencias formales institucionales con otras que lo interpelan. Esta integración entre las experiencias académicas, su educación informal (participación en diferentes espacios no formales dentro de la universidad), los vínculos institucionales y sus historias de vida hace que su análisis implique un proceso de construcción permanente que no es homogéneo, que resulta único para cada sujeto y que más allá de tener un punto de partida, en este caso el ingreso a la universidad, está en permanente cambio y construcción por parte de los sujetos sociales.

Autores como Bourdieu (1989) aportan a la discusión de trayectoria una mirada en donde la posición de origen no es otra cosa que el punto de partida de una trayectoria (de un individuo o grupo), esta trayectoria estará determinada en función del volumen y la estructura del capital lo que permite conocer la trayectoria pasada y potencial en el espacio



social (Bourdieu, 1989; 2002). Ya hicimos referencia a la crítica que inicialmente se hiciera al método biográfico ya que expresa que la vida de un sujeto no alcanza para explicar esa correspondencia entre el texto (como lo que el sujeto investigado conoce) y el contexto (como la realidad histórico social en la que se enmarca ese sujeto). Según el autor hablar de historia de vida implica “presuponer al menos, lo que no es poco, que la vida es una historia (...) y que una vida es inseparablemente el conjunto de los acontecimientos de una existencia individual” (Bourdieu, 1997, p. 69).

La trayectoria se inscribe en lo colectivo a partir de la pertenencia a una clase de los sujetos sociales, a un género, a la experiencia de vida y a su historia, tanto la institucional como la académica y la social. Esta mirada que se naturaliza en el habitus de los sujetos se constituye en una bisagra entre lo social y lo individual en función de las condiciones de existencia de los sujetos (Bourdieu, 1989). Las trayectorias estudiantiles pueden verse como recorridos que los estudiantes atraviesan en la universidad en donde interactúan con múltiples agentes sociales, institucionales, de índole formal y no formal. Pensar un recorrido es pensar en un vínculo entre sujetos, sus historias de vida y las condiciones de existencia que en cada momento histórico y contextual viven.

Desde una mirada pedagógica, Terigi (2008) plantea que las trayectorias escolares describen el itinerario que se realiza cuando se sigue el recorrido de grados de formación según una cronología estándar propuesta por el sistema educativo en los niveles inicial y secundario, para estos la autora describe dos tipos de trayectoria, una trayectoria real y una trayectoria teórica. Será lo que el sistema educativo defina, a través de la organización y sus determinantes lo que defina la trayectoria teórica y la trayectoria real la que sin ser homogénea ni lineal construyen los sujetos a lo largo de su vida académica. Fainsod (2006) aporta la noción de diversidad de trayectorias, al cuestionar las perspectivas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza que alejan a los jóvenes de las trayectorias teóricas.

Otros estudios dan cuenta que las trayectorias estudiantiles pueden alejarse de lo esperado y sugieren que hay una entrada y salida del sistema “la “intermitencia”, en términos de un fenómeno que se interrumpe o cesa y vuelve a continuar sucesivamente. Se van y vuelven, lo que ocasiona dificultades a la hora definir con exactitud al abandono pudiendo ser concebida como una categoría de trayectorias interrumpidas, inconclusas o intermitentes (Briscioli, 2016) para su análisis.

Hablar de trayectorias educativas nos permite articular en un mismo concepto las elecciones de los sujetos, las experiencias familiares, las propuestas institucionales disponibles, el contexto social que opera condicionando los recorridos y las prácticas (Montes y Sendón, 2010), la posibilidad de poder poner en juego las prácticas y las estrategias desplegadas por los agentes, así como también los elementos estructurales de los grupos sociales y de los individuos que son puestos en acción en un determinado contexto, entre ellos los capitales culturales, económicos y simbólicos (Tiramonti y Montes, 2008).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Hasta el día de hoy, se asocia el término trayectoria educativa con terminalidad o egreso, considerado como el indicador más importante en las evaluaciones institucionales; también se la relaciona con los conceptos de deserción y rezago. Desde una mirada tradicional, la terminalidad se define como la relación cuantitativa entre alumnos que ingresan en una carrera y aquellos que egresan de una determinada cohorte. Esta mirada deja de lado otros aspectos más importantes que tienen que ver con la idea de que ningún trayecto educativo implica pérdida, sino siempre ganancia: experiencias, conocimientos, destrezas, oportunidades.

La presente investigación tiene un diseño mixto. Los estudios integrales donde se combinen el uso de una metodología cualitativa, como estudios de caso y el uso de la entrevista a profundidad (Denzin y Lincoln, 1994) y que por lo tanto recojan información en voz de los propios estudiantes acerca de cuál y cómo ha sido su vida, cuáles son las representaciones de sus trayectorias escolares, cuáles son sus dificultades y posibilidades, así como cuáles son sus propuestas para conocer las trayectorias de vida en donde se identificarán los factores facilitadores u obstaculizadores, una explicación más detallada y completa de la problemática que se intenta explicar.

En un primer momento, una etapa cuantitativa muy breve que permita conocer las tasas de graduación, abandono y retraso académico de la carrera de Licenciatura en Enfermería y luego, un análisis cualitativo que permita conocer, incorporando la voz y las percepciones de los estudiantes en torno a utilizando técnicas de recolección y análisis de datos de tipo cualitativo, la que no solo involucre la voz de los sujetos sociales sino permita presentar un análisis que problematice la discusión teórica del abandono.

Durante la etapa cuantitativa se analizaron las historias académicas de los estudiantes inscriptos a la carrera Licenciatura en Enfermería (FCS – UNPBA) utilizando como principal base de datos el sistema SIU – Guaraní. Los siguientes datos se volcaron en una planilla de cálculo: año de ingreso, último año de inscripción, último espacio curricular cursado, año de egreso (en caso de corresponder) y datos de contacto para la posterior fase cualitativa.

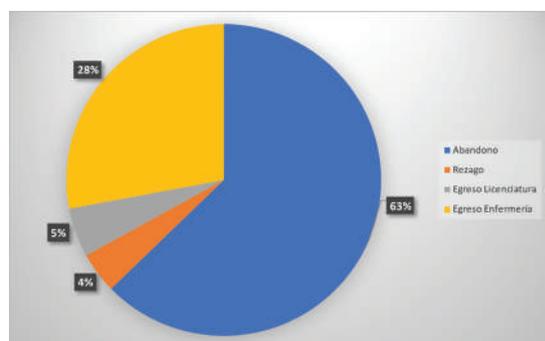


Gráfico 1. Carrera de Licenciatura en Enfermería. FCS – UNCPBA. Seguimiento cohortes 2006 a 2010



Durante la etapa cualitativa, se realizaron entrevistas individuales. En un primer momento, se los invitó a participar, y luego del consentimiento de los participantes, se procedió a acordar un momento de entrevista. Algunas se realizaron de manera presenciales, otras de manera telefónica o vía Meet. Los entrevistadores contaban con preguntas básicas por dónde comenzar a indagar. Las entrevistas fueron grabadas para su posterior desgrabación y análisis. Luego de un análisis preliminar de los datos, las entrevistas arrojan percepciones, ideas y nudos críticos en las trayectorias estudiantiles. Cada uno de los estudiantes entrevistados aportan distintas miradas de lo complejo que resulta el tránsito por la universidad que se ve atravesado por cuestiones académicas (inserción a la vida universitaria, experiencia en el nivel anterior, acompañamiento en los primeros años, entre otros), cuestiones familiares y personales y variables socio económicas y culturales.

CONCLUSIONES

Como la investigación aún está en marcha, aún no se han arribado a conclusiones finales. Los resultados preliminares muestran que el estudio de las trayectorias es multifactorial atravesado por las historias individuales de los estudiantes. Los bajos índices de graduación muestran que es necesario implementar acciones en el corto plazo.

Sobre la base de las entrevistas realizadas hasta el momento, se puede observar la presencia de factores favorecedores y obstaculizadores, de índole social, institucional y familiares que atraviesan la trayectoria estudiantil de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería. Dentro de los factores que favorecen las trayectorias se observan el tiempo destinado al estudio, un rol activo y una actitud proactiva por parte del estudiante en las clases, diversos aspectos relacionados con la labor docente y el aporte que éstos realizan en torno a material de lectura opcional, el seguimiento que los docentes realizan y la creación y sostenimiento de vínculos con los compañeros.

Dentro de aquellos aspectos que obstaculizan o dificultan las trayectorias se pueden observar las obligaciones por fuera del estudio, como la atención al grupo familiar, compromisos laborales por cuestiones económicas, son solo algunas. Aparecen también aquí aspectos relacionados con aquellos preconceptos, ideas o expectativas que los estudiantes poseían previas al comienzo de los estudios superiores.

Por todo esto, resulta fundamental, en este momento, pensar e implementar estrategias institucionales de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en el ingreso, la permanencia y graduación en el ámbito de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. *Historia y fuente oral* (2). 27-33.

Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2002). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos* (38), 134-153.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc.

Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media: una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza*. Miño y Dávila Editores.

Frassa, J. y Muñoz Terra, L. (2004). Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico. En *Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, Instituto de Desarrollo Económico y Social*. Buenos Aires

Montes, M. y Sendón, M. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (11). pp.381-402

Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161-178). Buenos Aires: Santillana.

Tiramonti, G. y MONTES, N. (2008). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial. Flacso, Buenos Aires.



Dispositivos reguladores de ingreso en las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense

Pablo Daniel García

UNTREF/CONICET
pgarcia@untref.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación en curso desarrollado en el marco del NIFEDE/UNTREF/CONICET dedicado a estudiar el ingreso en las universidades nacionales de Argentina. Este trabajo en particular pone su foco de análisis en las políticas de regulación del acceso a la universidad pública en Argentina, con un especial foco en las universidades nacionales ubicadas en el Conurbano Bonaerense. A partir de considerar el contexto sociodemográfico en el que funcionan las Universidades del Conurbano Bonaerense, se presentan algunas especificidades sobre su creación y organización institucional/académica. Dado que el foco del artículo se encuentra en los dispositivos de ingreso, se presenta una caracterización de los nuevos ingresantes a las mencionadas universidades, en términos de la evolución reciente de matriculación anual y a partir de su inserción laboral y la trayectoria educativa de sus familias. A partir de esta contextualización, se presentan las características fundamentales de los dispositivos reguladores del ingreso construidos en cada universidad y se analiza, desde una perspectiva comparada, sus modos de organización en lo que respecta a su institucionalización, duración, modalidad de cursada, composición de los espacios curriculares que cada dispositivo incluye y las modalidades de aprobación previstas.

PALABRAS CLAVE: Universidad, ingreso, trayectorias, política educativa

INTRODUCCIÓN

En Latinoamérica en general, y en Argentina en particular, persisten sociedades marcadas por la desigualdad social y educativa con núcleos de exclusión que afectan particularmente a los sectores empobrecidos (García, 2019). Por ello, la situación problemática a partir de la cual se organiza esta investigación fue la exclusión educativa,

ya sea en su forma tradicional, manifestada en la imposibilidad de ciertos grupos sociales de acceder al sistema educativo o bien en las nuevas formas de exclusión vinculadas a la segmentación de sistema en circuitos de diferente calidad, entre otras cuestiones críticas. En lo que respecta al nivel superior, a nivel mundial, numerosos estudios señalan que su democratización efectiva depende, en buena medida, de políticas y estrategias capaces de mejorar los índices de ingreso y de retención de los estudiantes, particularmente de aquellos provenientes de hogares de bajos recursos y/o de minorías étnicas, y, en algunos contextos, de las mujeres (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009; Aponte Hernández y otros; 2008, Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019). La búsqueda de una mayor equidad en el acceso a la universidad plantea una complejidad singular al tratarse de un nivel con una fuerte tradición selectiva. Incluso cuando se quitan barreras como exámenes y cupos, varios autores llaman la atención sobre el carácter poco sostenible de tal ingreso y la existencia de mecanismos de selección implícita para los estudiantes que acceden sin el capital cultural que demanda la experiencia universitaria (García Guadilla, 1996; Juarros, 2006, García de Fanelli, 2014; Tinto y Engstrom, 2008) y esta situación permite plantear la metáfora de la “puerta giratoria” (quienes ingresan, salen pronto) por lo cual se arriesga la hipótesis de una “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011). En particular, en el desarrollo reciente de la universidad en Argentina conviven importantes niveles de deserción y cursadas de duración muy superior a la formalmente establecida. Se producen interrupciones, reingresos y abandonos que hacen muy dificultosa la interpretación del grado de aprovechamiento que los diferentes grupos sociales hicieron de la posibilidad de acceder a la educación superior (Fernández Lamarra y otros, 2016).

Considerando estas cuestiones y en un intento de construcción política de una respuesta remedial, en Argentina se realizó una reforma de la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521, la cual fue modificada en octubre del año 2015 para asegurar el ingreso irrestricto a las instituciones universitarias públicas. Si bien uno de los rasgos característicos de la historia universitaria argentina podría encontrarse en torno a la gratuidad de las universidades públicas, recientemente se ha avanzado en este asunto a partir de la incorporación de algunos artículos y sustitución de otros en la LES, proceso que se ha reconocido como “Ley Puiggrós” dado que su principal impulsora fue la pedagoga Adriana Puiggrós. Dicha modificación a la LES estableció la responsabilidad “indelegable y principal” del Estado respecto de la educación superior, considerándola un “bien público” y un “derecho humano” –asumiendo los postulados de la Conferencia Regional de Educación Superior-, términos que no aparecían en el texto anterior. La ley reformada explicita que ningún ciudadano puede ser privado del acceso a la universidad por razones personales o de origen social y hace cargo al Estado de garantizar ese derecho. El bis introducido en el artículo 2 establece, entre otras cosas, “la prohibición de cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa directos o indirectos” consolidando la tradición argentina de la Educación Superior pública gratuita ante posibles tendencias mercantilistas. En relación con el acceso



a las instituciones universitarias, la reforma reciente de la ley eliminó el párrafo del artículo 50 que habilitaba a las unidades académicas integrantes de las universidades “grandes” a establecer el régimen de ingreso y en su artículo 7 indicó que “todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior (...) Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador” (Ley 27.204). Se estableció también que las instituciones universitarias deberán desarrollar mecanismos para asegurar la igualdad de oportunidades para el cursado de las carreras, mediante estrategias de nivelación de conocimientos y la orientación para la elección de la formación superior, pero en ningún caso, podrán impedir el acceso a estos estudios.

Este trabajo se enmarca en las discusiones mencionadas en los párrafos precedentes y se propone analizar los dispositivos diseñados por un grupo de universidades nacionales argentinas para regular el ingreso de los estudiantes al nivel superior. El foco está puesto en las denominadas “universidades del Conurbano Bonaerense”, un grupo de universidades públicas con diferentes trayectorias institucionales que se ubican en el territorio que rodea a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, muchas de ellas de reciente creación, que particularmente se crean con la voluntad de acercar la educación superior pública a nuevos sectores sociales. Considerando estas cuestiones, el trabajo de investigación que se inicia (y cuyas ideas preliminares se organizan en esta presentación) indaga: ¿Cuáles son las características que poseen los dispositivos diseñados por las universidades del Conurbano Bonaerense para regular/organizar el ingreso al nivel superior? ¿En qué medida esos dispositivos de ingreso dialogan con las características de los y las estudiantes que asisten a las mencionadas universidades? ¿Qué tendencias pueden establecerse en cuanto a la regulación del ingreso en las universidades de reciente creación en el Conurbano Bonaerense?

En este estudio preliminar se define como comparativo y de carácter descriptivo, comprensivo e inductivo. Trabajar desde una perspectiva comparada implica desarrollar analogías, contrastar fuentes, eventos, sistemas, entre otros, identificando encuentros y desencuentros (Raventós y Prats, 2012). Se recuperan para el desarrollo de la metodología comparada las propuestas de dos clásicos del campo, Hilker (1964) y Bereday (1968), que establecen una secuenciación de etapas para el trabajo metodológico que incluyen: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. A partir de la revisión y análisis de materiales académicos y fuentes secundarias, el presente trabajo aporta una serie de reflexiones preliminares acerca de las políticas y dispositivos de ingreso que se desarrollan en las universidades nacionales argentinas, en particular, aquellas ubicadas en el Conurbano Bonaerense. Para realizar la comparación de los dispositivos de ingreso, se diseñaron las siguientes dimensiones:

- Modelo de organización para el dispositivo de ingreso

- Duración del tiempo destinado al dispositivo de ingreso
- Modalidad establecida para transitar el dispositivo de ingreso
- Composición de los espacios curriculares del dispositivo de ingreso
- Modalidad de aprobación previstas (si las hubiera)

Este trabajo de investigación se encuentra actualmente en curso y se incluye en esta presentación los resultados preliminares del relevamiento de dispositivos de ingreso realizado, en la etapa inicial de investigación, preparatoria para el desarrollo del trabajo de campo.

Las Universidades Nacionales en el Conurbano Bonaerense

La creación de las universidades nacionales del Conurbano Bonaerense ha sido (y para muchos colegas sigue siendo) un tema de discusión en términos de política educativa debido a que los diferentes momentos de “olas de creación” de universidades parecen responder a diversos (y por algunos cuestionables) criterios. Los motivos de creación de nuevas universidades enlazan diferentes argumentos de acuerdo con las orientaciones político-ideológicas de quienes lideran los proyectos. La primera universidad que se crea en el área del Conurbano Bonaerense es la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), creada -junto con otras ubicadas en el interior del país-en 1972, en el marco del llamado “Plan Taquini” que tuvo la intención de desconcentrar la superpoblación de las pocas universidades nacionales existentes. Posteriormente, en la década de 1990 y a partir del 2007 tuvieron lugar dos nuevas oleadas de creación de nuevas universidades nacionales en distintas partes del país, con un especial foco de atención puesto en el territorio del Conurbano Bonaerense. Aunque con justificaciones políticas distintas, en estos procesos el objetivo siguió apuntando hacia la descentralización de las universidades más pobladas, la reorientación de la matrícula hacia carreras no tradicionales, el aumento de la tasa de permanencia y la de egreso, y la mejora de la organización y oferta académica. La creación de nuevas universidades en la década de los noventa (1989-1999) significó el comienzo de un nuevo rumbo en la relación entre la universidad, estado, mercado y sociedad. Se crearon así la Universidad Nacional Quilmes (UNQ) y la Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM) en 1989, la Universidad Nacional de San Martín (UNSM) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) en 1992 y la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) y la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) en 1995. Bajo la inspiración de las políticas neoliberales, impulsadas por las recomendaciones de los organismos multilaterales de crédito, se buscó una diversificación de las instituciones universitarias, de modo de poder atender con mayor eficiencia una demanda considerada creciente pero diferenciada. En la misma línea de búsqueda de eficiencia, se plantea la desconcentración de las macro-universidades, la desburocratización de las estructuras organizativas y la innovación en las propuestas de carrera, atendiendo áreas de vacancia. Ahora bien, incluso considerando las visiones más críticas, resulta posible afirmar que



estas nuevas universidades nacieron con un mandato incluyente: generar condiciones de acceso y permanencia en la universidad para grupos tradicionalmente excluidos de esta, por razones diversas (socioeconómicas, geográficas, etc.). Su ubicación, en contextos donde la oferta de educación no llegaba y que particularmente están poblados por poblaciones vulnerabilizadas, permite dar cuenta de esta misión.

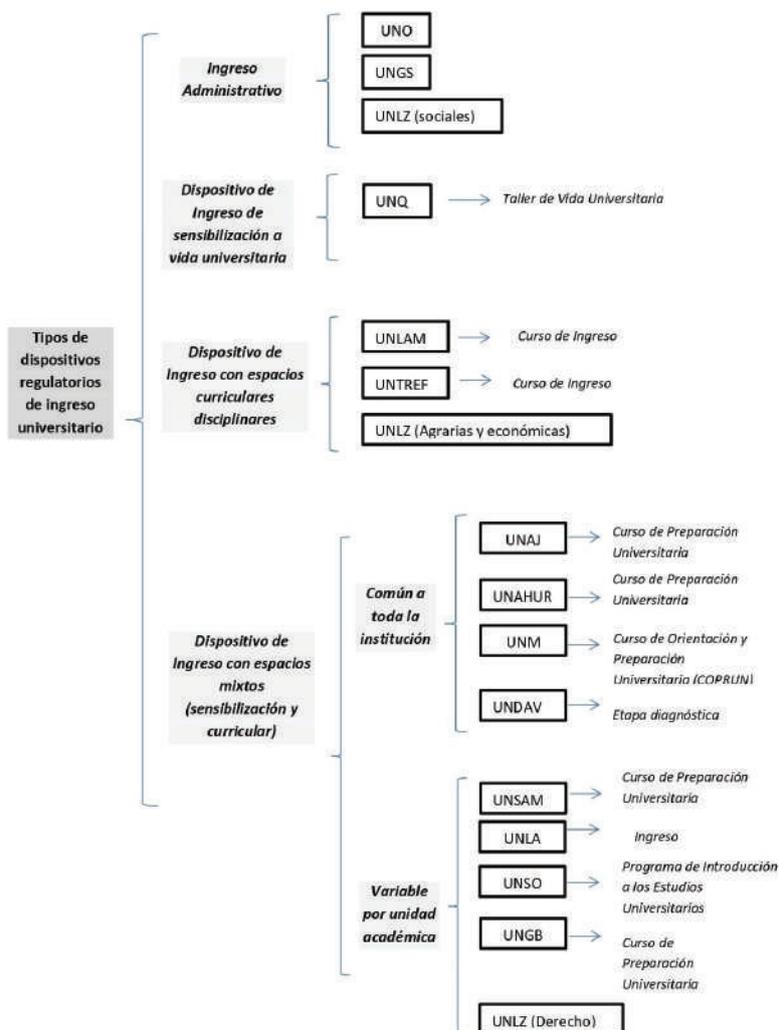
A partir del año 2009 se produce un nuevo momento de expansión en el que se crean 15 nuevas universidades, varias de ellas también ubicadas en el Conurbano Bonaerense. En este marco, podemos reconocer dos ciclos de creaciones con especial impacto en el territorio del Conurbano Bonaerense. El primero sucede en 2009, momento en el que se fundan cinco nuevas universidades nacionales en el mencionado territorio: la Universidad Nacional de Moreno (UNM), la Universidad Nacional del Oeste (UNO), la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) y la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). El segundo ciclo se presenta en 2014 se crea la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) , y en 2015, la Universidad Nacional de Scalabrini Ortiz (UNSO) y la la Universidad Nacional Almirante Brown (UNAB). Con la creación de estas nuevas universidades se produce una ampliación de la oferta de formación superior en el territorio del Conurbano Bonaerense especialmente. Muchas son las voces que se alzan contra esta proliferación de instituciones con una estrecha cercanía entre ellas. A pesar de que el discurso del periodo defiende el intervencionismo del estado en la coordinación de la educación superior, detrás de esta ola de incorporación de nuevas universidades nacionales no ha existido una política nacional de planificación de la distribución regional de la oferta educativa según criterios de pertinencia, calidad y equidad, sino que suele asociarse su creación a la presión de políticos locales. Un aspecto importante para destacar es que aquellas universidades que formaron parte del primer ciclo de creaciones tuvieron proyectos avalados por el CIN (tal como lo requiere la Ley de Educación Superior) con posterior intervención de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), mientras que las instituciones creadas en 2014 tuvieron dictamen negativo del CIN. Más allá de estas cuestiones objetables, el análisis de los proyectos de creación de las nuevas universidades del conurbano expresa su voluntad explícita de atender con un modelo institucional innovador propicio para las inéditas demandas de los nuevos estudiantes que llegan a la universidad. Podría afirmarse que una gran mayoría de ellas comparten similitudes en sus proyectos fundacionales, particularmente en la idea de atender las necesidades sociales y económicas de la región en las que se emplazan a través de propuestas académicas y áreas temáticas con un fuerte compromiso con lo "local". Otro aspecto que resulta evidente pero que vale la pena destacar tiene que ver con la alternativa que proponen al modelo tradicional de organización por facultades. Excepto la UNLZ creada en los años 70, todas las demás instituciones adquieren -al menos formalmente- formatos de organización académica alternativos: departamentos, institutos o escuelas.

Sobre las modalidades regulatorias del ingreso a las universidades del Conurbano.

Para problematizar la cuestión del ingreso a la universidad es necesario trascender la barrera reduccionista que considera que asegurar el acceso implica, únicamente, permitir que los estudiantes se inscriban y comiencen a transitar sus estudios universitarios. Por ello, el objetivo central de este trabajo es analizar preliminar de los los dispositivos regulatorios que organizan las universidades nacionales (en este caso, del Conurbano Bonaerense) para acompañar la etapa inicial de vínculo entre los nuevos estudiantes y sus carreras.

El análisis preliminar – que aquí se presenta sucintamente por la extensión solicitada– permite la construcción de cuatro grupos de instituciones.

Figura 1. Tipos de dispositivos regulatorios de ingreso a las universidades del conurbano bonaerense.



Fuente: elaboración personal a partir de información publicada en páginas webs institucionales.



El primer grupo de casos lo conforman las instituciones que no tienen ningún tipo de dispositivo específico de ingreso. Entre ellas, el caso de la UNO, la cual no posee ningún mecanismo regulador de ingreso a sus carreras: la inscripción de los aspirantes es netamente burocrática, por presentación de documentación personal y de acreditación de estudios del nivel medio. En el caso de la UNGS el ingreso también es por la siempre presentación de documentación administrativa. No obstante en los primeros meses de cada carrera se cursan los denominados talleres iniciales que actúan como espacio propedéutico para el cursado de la carrera. Algo similar ocurre en la UNLZ en la Facultad de Ciencias Sociales que no tiene actividad específica para el ingreso, pero incluye el cursado de talleres de lectura y escritura en el primer cuatrimestre complementarios al inicio de la carrera. El resto de las instituciones tiene alguna instancia regulatoria del ingreso, con diferente intensidad y modalidad de organización.

Un segundo grupo lo conforman aquellas instituciones que organizan un dispositivo regulador del ingreso que tiene como objetivo sensibilizar al estudiante con respecto a las especificidades de la vida universitaria. En este grupo se ubica la UNQ la cual propone el llamado “Taller de Vida Universitaria” (TVU), un taller de 5 días previo al ingreso que se complementa con tutorías durante el primer cuatrimestre.

En tercer lugar, se encuentran las universidades que han organizado como dispositivo regulador de ingreso un dispositivo centrado en aspectos curriculares de campos específicos exclusivamente. Entre estos casos se ubican la UNLAM, la UNTREF y las facultades de Ciencias Agrarias y Ciencias Económicas de la UNLZ. La UNLAM propone un curso semestral con examen final mientras que en el caso de UNTREF el “Curso de Ingreso” incluye dos materias, una de ellas común a todas las carreras (Comunicación Oral y Escrita) y una segunda que dependerá de la carrera elegida. Para la UNLZ, la Facultad de Ciencias Agrarias no posee curso de ingreso, pero tiene actividades de diagnóstico que evalúan los conocimientos de estudiantes en determinados campos del saber y si demuestran conocimientos suficientes, se inscriben a las carreras y si no, cursan un Curso de Complementación Formativa (CCF). La Facultad de Ciencias Económicas tiene un curso de nivelación de 7 semanas de duración.

En el cuarto grupo, se ubican el resto de las universidades que combinan aspectos de sensibilización subjetiva con respecto al tránsito a la universidad y espacios curriculares. Estos casos a la vez se pueden dividir en dos grandes subgrupos: aquellas universidades que organizan una instancia de ingreso común a todas las carreras y aquellas universidades que organizan dispositivos de ingreso con variaciones entre las carreras. En el primer grupo, se pueden considerar los casos de UNAJ, UNDAV, UNPAZ, UNM y UNAHUR. La UNAJ, la UNPAZ y la UNAHUR han organizado un “Curso de Preparación Universitaria” (CPU), que en el caso de UNAHUR el espacio continúa en el primer cuatrimestre de ingreso y se agregan horas de tutoría. La UNM propone el Curso de Orientación y Preparación Universitaria (COPRUN), un curso con tres talleres y un seminario cuatrimestral o intensivo

con evaluación procesual. En el caso de la UNDAV la instancia de ingreso se denomina “Instancia Diagnóstica” e incluye actividades de lectocomprensión común a todos y matemática para algunas carreras

A modo de cierre

Este resumen ampliado presenta las primeras ideas que permiten la construcción de un mapeo preliminar de los dispositivos organizados por las universidades nacionales ubicadas en el Conurbano Bonaerense para regular el ingreso al nivel superior. Este trabajo presenta apenas las ideas preliminares que sirven de base para el trabajo actualmente en curso cuyos primeros resultados podrán ser discutidos en el marco de las jornadas.

BIBLIOGRAFÍA

Altbach, P.; Reisberg, L. y Rumbley, L. (2009). Trends in global higher education: tracking an academic revolution. UNESCO.

Aponte Hernández, E., Mendes, M., Piscocya, L., Celton, D., y Macadar, D. (2008): “Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y Escenario Alterativo en el Horizonte 2021”. En UNESCO/IESALC, Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO/IESALC.

Bereday, G. (1968). El método comparativo en pedagogía. Herder.

Cambours de Donini, A. y Gorostiaga, J. (2019). Acceso y permanencia en Universidades del conurbano: logros y límites de las políticas institucionales. En: Ezcurra, A. -coord- Derecho a la Educación expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina. Buenos Aires: UNTREF

Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. IEC y Universidad Nacional de General Sarmiento

Fernández Lamarra, N., Perez Centeno, C.; Claverie J.; Aiello, M. y García, P. (2016). El caso argentino: crecimiento, democratización e innovación en el sistema de educación superior. En: Didriksson, A. y Moreno, C. –coord- (2016). Innovando y construyendo el futuro. La universidad de América Latina y el Caribe. Estudios de Caso. Universidad de Guadalajara.

García de Fanelli, A. (2014). “Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación”. Páginas de Educación 7 (2), 275-297.



García, P. (2019). Avances y pendientes en la concreción del derecho a la educación en Latinoamérica. *Revista Textura*, v. 21 n. 47 p. 32-53 jul/set 2019. *Revista de Educação e Letras de la Universidad Luterana do Brasil (ULBRA)*.

Hilker, F. (1964). *La pedagogie comparée. Introduction à son histoire, sa théorie et sa pratique*. Institut Pédagogique National.

Juarros, M. F. (2006). “¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región”. *Revista Andamios*, 3 (5), 69 -90.

Raventós, F. y Prats, E. (2012). *Sociedad del conocimiento y globalización. Nuevos retos para la educación comparada*. *Revista Española de Educación Comparada*, 20. pp. 19-40.

Tinto, V. y Engstrom, C. (2008). “Access without support is not opportunity”. *Change* 40, 46-51.

El problema del egreso universitario: un análisis de las políticas, estrategias y mecanismos de la UNLP y sus unidades académicas

Matías D. Causa
María Eugenia Vicente
Gabriel Asprella
Karina Lastra

Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad (Facultad de Trabajo Social, UNLP)

causamd@gmail.com

eugevicente@yahoo.com.ar

gabrielasprella@gmail.com

UNSAM

kflastra@gmail.com

RESUMEN

El proyecto de investigación aquí presentado se inscribe en la línea de estudios acerca de la universidad. La producción académica reciente ubica a la universidad argentina dentro de las universidades “amplias” en las cuales la modalidad de acceso mayoritaria es el ingreso directo sin cupo ni examen de ingreso eliminatorio. Se trata de un espacio educativo en el que prima una noción de justicia ligada a la igualdad de oportunidades, es decir, se configura un sistema abierto que habilita la lógica de la meritocracia asumiendo la igualdad en los puntos de partida, lo cual conduce a la problemática de la “puerta giratoria”, refiere a que a pesar de que las personas tienen un alto nivel de acceso en muchos casos resultan tempranamente expulsadas de las instituciones universitarias y emergen la retención y el egreso como cuestiones problemáticas desde el punto de vista del análisis y de las políticas. En este marco, el proyecto de investigación pretende disponer de referencias simbólicas y operativas relevadas del estudio de campo para contraponer aquellos esquemas utilizados en el pasado cuando la universidad era solo considerada para algunos. Estos aportes resultarán significativos tanto para el diseño de políticas universitarias que alienten la inclusión en el nivel como para los diseños de las prácticas institucionales de las propias unidades académicas que favorezcan procesos de ingreso, permanencia y egreso, junto con un reconocimiento de las identidades e intereses de las y los estudiantes que transitan la universidad.

PALABRAS CLAVE: Universidad, trayectorias, egreso, políticas universitarias, inclusión educativa



1.INTRODUCCIÓN

El problema del egreso universitario es motivo de preocupación tanto desde una perspectiva política como académica, constituyéndose así uno de los temas cruciales de la agenda de problemas del sistema universitario argentino en los últimos años. La obligatoriedad de la educación secundaria, la consecuente masificación del nivel superior, el propósito de garantizar el libre ingreso a las universidades nacionales y las nominaciones referidas a las trayectorias y experiencias estudiantiles, el acceso, el desgranamiento, la retención y permanencia, el egreso y el derecho a la universidad se convirtieron en categorías centrales de las investigaciones desarrolladas por las instituciones universitarias y por las diversas agencias de investigación, nacionales e internacionales (Pogré y otros, 2018). La relevancia de este tema se observa en la centralidad que han ganado en las últimas dos décadas la problemática del ingreso, los primeros años de la formación, la permanencia, la enseñanza, el aprendizaje y también el egreso en las universidades de Argentina. La preocupación por estas problemáticas se ve reflejada, por ejemplo, en la consolidación de espacios de discusión, formación y producción académica sobre estos temas en Argentina y en la región

Aún así, diversas investigaciones demuestran que si bien se extendió la participación de la población estudiantil proveniente de hogares con bajos ingresos la brecha sigue siendo altamente significativa y alcanza niveles alarmantes cuando se pone la lupa en el egreso universitario (Chiroleu, 2019; Ezcurra, 2019). En este marco, nuestra universidad desde hace un poco más de quince años ha orientado sus lineamientos y recursos para contribuir con el acceso, la permanencia y el egreso. Situados en estas coordenadas, partimos de reconocer que se requiere de nuevas investigaciones que reporten datos para realizar nuevas evaluaciones y enriquecer las reflexiones para la mejora de las estrategias orientadas a efectivizar el derecho a la universidad.

2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Estado actual del tema

En un análisis de la producción académica publicada entre el año 2002 y el 2012, García de Fanelli (2014) destaca que la indagación empírica de los factores que inciden sobre el rendimiento académico, la graduación y el desgranamiento que se produce en los estudiantes pertenecientes al nivel de grado en las universidades nacionales de la Argentina adquirió un nuevo interés. Sin embargo, esta autora señala que una parte importante de los trabajos se centró más en los factores individuales (demográficos, socioeconómicos y académicos), prestando una menor atención a los factores organizacionales en la explicación del fenómeno. Es decir, aunque fueron surgiendo, faltan aún en la agenda del campo estudios que centren su atención en las dinámicas institucionales.

Así, los trabajos en esta línea crítica respecto del ingreso comenzaron a poner el acento en la necesidad de políticas específicas para favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso en la universidad y procuran analizar las estrategias diseñadas e implementadas a nivel institucional para garantizar el derecho a la universidad la inclusión educativa en relación con el ingreso (Causa, Elverdin, Molina y Sala, 2014). De este modo, la producción académica en torno al tema colocó el énfasis en las estrategias de ingreso, referidas tanto al momento preciso en que los estudiantes acceden a la universidad, como a la vinculación entre los niveles secundario y universitario, a la preparación, diseño e implementación de los cursos introductorios y a las orientaciones durante el transcurso del primer año, en el cual los estudiantes comienzan a familiarizarse con la cultura universitaria. Sin embargo, son menos las referencias a los trabajos que focalizan en la problemática específica del egreso.

Respecto a Argentina, según un informe de la OCDE del año 2018, la tasa de graduación de Argentina era del 18% entre los jóvenes de 24-35 años, encontrándose muy por debajo del promedio que se ubica a nivel mundial en el 44% (OECD, 2018). A su vez, la mayoría de quienes egresan se corresponden con la población del estrato de más altos ingresos. Según datos recientes de la Secretaría de Políticas Universitarias, el 25,1% de quienes egresan de la universidad lo hace en el tiempo teórico esperado para una determinada carrera. Por otra parte, el ritmo de crecimiento de la cantidad de personas egresadas en Iberoamérica superó el crecimiento de la matrícula (36% Iberoamérica y 38% América Latina), ya que experimentó un aumento del 40% entre 2010 y 2019. En 2019, 4,5 millones de estudiantes se graduaron (Red INDICES, 2021).

Comprender positivamente estas dinámicas involucra aspectos que se asocian con la desigualdad económica, cultural y social, pero también es preciso advertir que intervienen aspectos más ligados al nivel institucional y a la producción de políticas institucionales.

2.2. El egreso en la Universidad Nacional de La Plata

Si se analiza la evolución del indicador egreso en términos absolutos, el incremento en la UNLP es significativo para la última década, ya que pasó de 4.005 en 2011 a 6.546 en 2018 (incremento del 63%). Ahora bien, considerando la “tasa de egreso” de una universidad, es decir, la proporción de quienes egresan respecto al conjunto de estudiantes que ingresan a primer año, la UNLP registra niveles que se mueven entre el 31 y el 40%. Más detalladamente, se puede elaborar un indicador de graduación, tasa de egreso, a partir de calcular el cociente entre los egresados en determinado momento y los nuevos inscriptos cinco años antes multiplicado por cien. Si se realiza esta comparación, se obtienen porcentajes más altos que en promedio se mantienen en torno al 40%. Así las cosas, conforme a los datos migrados del sistema informático Araucano, podríamos afirmar que la tasa de egreso en la UNLP se mantiene en torno al 35-40% en los últimos años, registrando además una tendencia al alza. Cabría hacer un análisis por cohorte para determinar con mayor precisión cuántas personas ingresantes en un determinado



año se recibieron efectivamente, con todo, los resultados de este cálculo son siempre inestables por la variedad de duraciones reales de las distintas carreras. Estos datos respecto a la “tasa de egreso” muestran resultados superiores a mediciones similares realizadas para el conjunto del sistema universitario nacional. Sin embargo, para distintos actores universitarios siguen siendo insuficientes desde la perspectiva del derecho a la educación superior, de allí el énfasis actual que asumen las estrategias previstas para fomentar el egreso.

2.3. Los programas para el acceso, la permanencia y el egreso

Los programas para lograr crecientes niveles de retención, permanencia y egreso constituyen un núcleo central y prioritario de la gestión académica en el ámbito de la UNLP. Desde hace varios años la Secretaría de Asuntos Académicos ha venido apoyando el desarrollo de diversas estrategias preexistentes en algunas Facultades, promoviendo la emergencia de otras nuevas e impulsando la implementación de políticas académicas activas orientadas hacia este objetivo en el conjunto de la UNLP. A su vez, las iniciativas programáticas de la UNLP sobre el egreso actuaron en las distintas Unidades Académicas como catalizadoras de una serie de inquietudes que se manifiestan en torno a esta problemática, y que se articulan con líneas de políticas institucionales puestas en acto por las facultades.

Es a partir del año 2018, que la UNLP decidió otorgarle un fuerte y renovado impulso a estas políticas, acompañado de un incremento significativo en el financiamiento específicamente destinado a ellas y apoyado en el fuerte consenso que se construyó en torno a este objetivo en ocasión de la Asamblea Universitaria de abril de 2018. En ese marco, las líneas de trabajo preexistentes se unificaron en torno al nuevo Programa de rendimiento académico y egreso (PRAE), coordinado por la Secretaría de Asuntos Académicos, con el propósito de potenciar su desarrollo promoviendo la implementación de nuevos proyectos en las distintas Facultades que son sostenidos desde la Presidencia de la UNLP con la asignación de recursos específicos que complementan la remuneración de profesores/as y/o tutores/as cuando las funciones requeridas por estas políticas exceden las tareas que se llevan a cabo dentro de los cargos y dedicaciones disponibles en las respectivas plantas docentes.

Es así como en todas las Unidades Académicas existen hoy diversos proyectos en curso, que pueden describirse organizándolos en tres grandes conjuntos de estrategias: tutorías de apoyo al rendimiento académico en el ingreso y en los tramos intermedios de las carreras, nuevas oportunidades para la aprobación de materias a través de cursadas intensivas o alternativas, y políticas de acompañamiento para el egreso. Una vez revisados estos antecedentes, es posible afirmar que existe una vacancia en los estudios acerca del egreso universitario, específicamente en un abordaje que implique el análisis simultáneo y comparativo de cuatro dimensiones de esta problemática: las políticas institucionales

orientadas a la promoción del egreso implementadas en las unidades académicas de la UNLP (objetivo 1), las estrategias, mecanismos y prácticas para la promoción del egreso implementadas en las unidades académicas de la UNLP (objetivo 2), la incidencia de las políticas institucionales en las trayectorias estudiantiles de egreso (objetivo 3) y las diferencias y similitudes que se observan en las políticas institucionales para el egreso implementadas por las unidades académicas de la UNLP (objetivo 4).

2.4. Encuadre metodológico

Se asume una investigación exploratoria, dado que el objeto de estudio planteado y sus particularidades han sido poco explorados y es difícil referirse a aquel con cierta generalidad. Como se podrá notar en las indagaciones referidas al estado de la cuestión, se trata de un fenómeno cuyo auge es relativamente reciente y se plantea en términos de desafíos para las investigaciones sobre la universidad pública. Involucra también una dimensión descriptiva, porque se propone sistematizar los resultados de la investigación en favor de la caracterización de las principales acciones y políticas orientadas a la promoción del egreso en la UNLP. Por último, la investigación es interpretativa, pues son los problemas y las preguntas las que vertebran la indagación: qué perspectivas adoptan los actores universitarios acerca del egreso, cómo se construyen y relacionan en el contexto del tramo final de un conjunto de carreras universitarias y cómo se entran sus voces con imperativos educativos, socioculturales y políticos más amplios (Bolívar, 2014), con aspectos institucionales y con la especificidad disciplinar-profesional, entre otros interrogantes de interés que el proyecto reconoce.

En términos de instrumentos, considerando el problema de investigación y los objetivos propuestos, se combinará el relevamiento de fuentes documentales y estadísticas (resoluciones y normativas institucionales, publicaciones académicas y documentos de interés) con los datos obtenidos en entrevistas semiestructuradas. Así, se prevé realizar entrevistas semi-estructuradas a funcionarios universitarios, docentes y estudiantes de los últimos años de las unidades académicas estudiadas

La UNLP fue seleccionada conforme a que se trata de una de las instituciones de educación superior más prestigiosas del país. En tanto universidad pública puede ser definida como grande por su considerable matrícula de grado y de gran complejidad en razón de su diferenciación horizontal y vertical, aspecto que expresa una gran riqueza disciplinaria en términos de especialización del conocimiento (Atairo, 2014). Asimismo, la UNLP asume un perfil científico (con diferencias según las diferentes y variadas facultades) y responde al modelo de gratuidad, de ingreso irrestricto y está entre las tres instituciones de educación superior argentinas con mayor cantidad de alumnos. Es una de las universidades más elegidas para cursar alguna de las más de cien carreras que se dictan en sus diecisiete facultades. Cada una de ellas se caracteriza por cuestiones diferentes que enriquecen el análisis y las posibilidades de comparar su efecto: se trata de



culturas disciplinares diferenciadas. Por ello, la población involucrada en el estudio está conformada por 6 (seis) unidades académicas pertenecientes a la UNLP: Artes, Ciencias Agrarias y Forestales, Ciencias Económicas, Humanidades y Ciencias de la Educación, Ingeniería y Trabajo Social.

En esta primera parte de la investigación, se ha atendido a dos tipos de criterios para realizar la selección muestral: uno de tipo disciplinar, se trata de facultades de las áreas de Ciencias Aplicadas, Ciencias Humanas y Ciencias Sociales, según la denominación de la SPU; y otro criterio, vinculado al tamaño, es decir la cantidad de población estudiantil en cada facultad. En relación con esta dimensión, cabe anotar que conforme a los datos disponibles en la página web institucional de la UNLP para el año 20191: la Facultad de Artes contabiliza 13993 estudiantes, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación 12290, la Facultad de Ciencias Económicas 10653, la Facultad de Ingeniería 7385, la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales 1495 y la Facultad de Trabajo Social 2062.

3. CONCLUSIONES

El proyecto de investigación aquí presentado tiene la finalidad de contribuir al análisis del egreso universitario, las políticas institucionales y sus incidencias en las trayectorias estudiantiles, a través de la formulación de problemáticas e interrogaciones que surgen en el contexto de la UNLP y que posibilitan la reconstrucción de las estrategias y mecanismos al interior de sus unidades académicas. El proyecto aspira a generar nuevos contenidos para la realización de futuras investigaciones y la elaboración de recursos sobre los nuevos escenarios del derecho a la universidad en la sociedad actual.

La originalidad de los aportes de la investigación que se sostiene, debaten con aquellas posturas que naturalizan la universidad y sus indicadores. Lejos de esas posturas, el proyecto se orienta a aportar a los desafíos que aún demandan atención para lograr que el enfoque de la educación superior y la universidad como derecho cumpla efectivamente con las expectativas de democratización y de justicia social.

El estudio se propone contribuir con un aporte original, en razón de una vacancia de este tipo de estudios, sobre las políticas, estrategias y mecanismos institucionales para la promoción del egreso, a fin de plantear un escenario de análisis del complejo estado de situación actual de la universidad. Se pretende disponer de referencias simbólicas y operativas relevadas del estudio de campo para contraponer aquellos esquemas utilizados en el pasado cuando la universidad era solo considerada para algunos. Estos aportes resultarán significativos tanto para el diseño de políticas universitarias que alienten la inclusión en el nivel como para los diseños de las prácticas institucionales de las propias unidades académicas que favorezcan procesos de ingreso, permanencia y egreso, junto con un reconocimiento de las identidades e intereses de las y los estudiantes que transitan la universidad.

4. BIBLIOGRAFÍA

Araujo, S. (2017) Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad, Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 27, junio 2017, pp. 35-61

Atairo, D. (2014) El revés de la trama: cambios en el gobierno de la Universidad Nacional de La Plata durante 1986-2014. Tesis (Doctorado), Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)-Sede Argentina.

Cambours de Donini, A.; Lastra, K.; Mihal, I.; Maris Muiños de Britos, S. (2019). Límites y posibilidades de las políticas institucionales bonaerense. Explorando caminos nuevos. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 12 (2), 301-317.

Causa, M.; Elverdín, F.; Molina, C.; Sala, D. (2014). "Avances de la coordinación e implementación del dispositivo tutorial en la Facultad de Trabajo Social- UNLP". Ponencia presentada en: 2º Encuentro Nacional de Orientación Universitaria "Desafíos permanentes. Otras miradas en contextos actuales". UNR. Rosario, 24 y 25 de octubre.

Chiroleu, A. (2019). "Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria". En: Ezcurra A. M. (comp.). Derecho a la Educación: Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina. Saenz Peña. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Libro digital.

Chiroleu, A., y Marquina, M. (2017). Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. Policy Reviews in Higher Education, 1 (2), pp. 139-160.

Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En: Ezcurra A. M. (comp.). Derecho a la Educación: Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina. Saenz Peña. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Libro digital.

Ezcurra, A. M. (2020). Educación superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. RELAPAE, (12), pp. 112-127.

IESALC-UNESCO, (2020) Hacia el acceso universal la educación superior: tendencias internacionales. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/17/el-iesalc-lanza-el-informe-hacia-el-accesouniversal-a-la-educacion-superior-tendencias-internacionales/>

Informe Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES. Relevamiento 2021, desarrollado por la Red Iberoamericana de



Indicadores de Educación Superior (Red INDICES) e incluido en la colección «Papeles del Observatorio».

Secretaría de Políticas Universitarias. Síntesis de Información Universitaria 2020-2021. Publicación del Departamento de Información Universitaria, perteneciente a la Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria.

OECD (2018), Education at a Glance: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>

Enseñanza y producción de conocimiento en la universidad desde la perspectiva de las y los estudiantes de la UNPAZ: notas sobre un proceso de investigación en curso

Antonella Neyra

Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades. Universidad Nacional de

José C. Paz

antoneyra@hotmail.com

RESUMEN

En esta ponencia reseño avances de una investigación que estoy desarrollando en el marco de una Beca de Formación Estudiantil en Actividades de Ciencia y Tecnología (BeFECyT) otorgada por la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPaz) en 2021.

El objetivo de la investigación es conocer los sentidos que las y los estudiantes de la UNPAZ construyen sobre la enseñanza y la producción de conocimiento en la universidad a partir de la virtualización de la actividad académica. Para desarrollar el escrito, tomo como referencia un corpus de entrevistas realizadas en una primera etapa a estudiantes que se encuentran promediando la carrera Lic. en Trabajo Social. La lectura de los materiales se realiza desde un entramado conceptual que incluye la distinción entre contenido, conocimiento y producción de conocimiento, la idea de relaciones de saber, contextos formativos, y permite ir pensando cómo juegan para pensar la presencialidad, la virtualidad, las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y docentes en cada uno de esos ámbitos, etc.

PALABRAS CLAVE: Universidad, enseñanza, producción de conocimiento; virtualidad.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo ofrezco una reseña sintética de los principales avances realizados en la investigación que estoy desarrollando a partir de una Beca de Formación Estudiantil en Actividades de Ciencia y Tecnología (BeFECyT) otorgada por la Universidad Nacional de



José C. Paz (UNPaz) en 2021.

Mi plan como becaria se inserta en el Proyecto “Condiciones, prácticas y sentidos acerca de la enseñanza en la Universidad Nacional de José. C. Paz”, dirigido por Lucía Petrelli y co-dirigido por Rosario Austral, que está radicado en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades (IESCODE). Dicho plan, elaborado en plena pandemia, apuntaba a **conocer los sentidos que las y los estudiantes de la UNPAZ construyen sobre la enseñanza y la producción de conocimiento en la universidad a partir de la virtualización de la actividad académica**. Cabe aclarar que, a partir de 2022, las materias que componen la carrera bajo estudio comenzaron a dictarse bajo la modalidad semipresencial, por lo que procuré atender también a los desafíos que traía a las y los estudiantes esta nueva etapa.

En el apartado que sigue, entonces, expongo los hallazgos de mi trabajo, tomando como referencia un corpus de entrevistas realizadas en una primera etapa a estudiantes que se encuentran promediando la carrera. La lectura de los materiales se realiza desde un entramado conceptual que incluye la distinción entre contenido, conocimiento y producción de conocimiento, la idea de relaciones de saber, contextos formativos, y permite ir pensando cómo juegan para pensar la presencialidad, la virtualidad, las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y docentes en cada uno de esos ámbitos, etc.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo como guía el objetivo general mencionado en la Introducción, y con el propósito más específico de indagar cómo las y los estudiantes percibieron el desarrollo de las clases virtuales desarrolladas durante la pandemia, los modos de enseñanza y de aprendizaje, y cómo fueron los vínculos que construyeron durante todo el período de pandemia con pares y docentes, di inicio al trabajo de campo.

Como resultado de las entrevistas realizadas a diferentes estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social obtuve un amplio registro sobre las experiencias puntuales de ellas y ellos. Experiencias que me permitieron empezar a profundizar en los sentidos construidos sobre la enseñanza y el conocimiento en la universidad a partir de la pandemia y la virtualización de la enseñanza. Respecto del primero de los objetivos específicos - *“Describir y analizar los sentidos que las y los estudiantes de la UNPAZ construyen sobre el desarrollo de las clases bajo la modalidad virtual”* - lo que va del trabajo de campo me permitió registrar que se establece en los discursos una suerte de **contrapunto entre el trabajo presencial y el virtual**, donde el trabajo virtual se describe como *“limitante y perturbador”* en una primer instancia, donde las entrevistadas identifican dificultades para organizarse con los tiempos de cursada virtual que se había trasladado a un espacio doméstico, cargado de dificultades para conectarse en cuanto a tiempo, espacio, formas de acceso -tanto a las clases como

al material de estudio- también dificultades a nivel emocional. En sus discursos aparece la frustración ante la incertidumbre de lo desconocido, miedos, trabas que se presentaban al momento de sentarse frente a la pantalla.

El modo de cursada era totalmente nuevo y experimental para ambas. Una de ellas deja expuesto su sentimiento de tristeza al no poder compartir con sus compañeros y los docentes¹, debido a las dificultades que trae la virtualidad, como el manejo del tiempo en los espacios sincrónicos, los problemas de conexión, los idas y vueltas, las pausas y demoras.

Se resalta -a su vez- la dificultad de la comunicación en las clases via zoom. Ya que sentía que *“no podía”* explayarse como le hubiese gustado, preguntar y repreguntar porque el tiempo no daba para que participaran todos.

Otro punto importante a la hora de desarrollar el primero de los objetivos propuestos en este proyecto, es la forma en que las entrevistadas destacan el **cambio en las formas de enseñar y de evaluar, y cómo eso implica a su vez cambios a la hora de estudiar y aprender.**

Al respecto, y entre otros cambios que trajo la virtualización de la cursada, una de las entrevistadas se refirió al **cambio sustancial que tuvo su estrategia de estudio.**

Durante la presencialidad asistía regularmente a clase y su principal herramienta de estudio eran las anotaciones sistemáticas que realizaba a partir de cada clase presencial (centralmente ese era su material de estudio), y su participación activa, donde podía realizar consultas, despejar dudas de lo leído previamente para asistir al espacio áulico y, complementariamente, la selección de textos *claves* que elegía, como una forma de apropiarse de los contenidos. Pero la virtualidad vino a modificar el modo en el que se enseña y se evalúa, por lo que este cambió la obligó a desarrollar una nueva estrategia de estudio.

En esa *“nueva estrategia”* aparecen cuestiones vinculadas a la cantidad de textos que le tocaba leer para poder responder las guías de preguntas que le eran solicitadas como condición de regularidad de las materias en contexto de virtualidad. Ya no podía seleccionar *“algunos textos”* para la lectura, sino que *todo* el material era necesario para la ejecución de las guías. Tomando palabras textuales de la estudiante: *“Me molestaba mucho el tener que volver a la etapa del colegio”*, habiendo relación directa con la incomodidad de leer para responder. También, acerca el término *“robótico”*, haciendo referencia a que sentía a la cursada como un *“trabajo de oficina”*.

La segunda entrevistada, identifica un quiebre en el período de cursada. Un quiebre a nivel emocional, tanto en lo personal como en lo académico.

Plantea que durante el comienzo de la cursada, se encontraba muy motivada y organizada y eso le permitió *“meter varias materias”*, *“adelantar bastante”*, refiriéndose a la cantidad de materias que se había propuesto cursar este cuatrimestre. Que *“lo virtual”* le

1.- Más abajo se retoma la cuestión de las relación con pares y docentes en el nuevo contexto.



permitió seguir estudiando sin necesidad de viajar, con la posibilidad de seguir trabajando como lo venía haciendo. Pero con el pasar de los meses, se sintió “*saturada*” y “*un poco deprimida*”. Esto se debió a que no pudo mantener el ritmo de estudio y de asistencia a clases con el que estaba acostumbrada en el primer tramo. “*Tuve que dejar materias porque no me daba la cabeza*”. A diferencia de la entrevistada antes mencionada, plantea que no tuvo mayores problemas con el material porque su acceso fue fluido. Contaba con el acceso garantizado, trabaja tranquila en un espacio propicio para el desarrollo de las clases virtuales, lo que menciona es que sentía que el volumen de contenido que se veían en lo virtual, era muchísimo mayor a lo que estaba acostumbrada en el espacio presencial. “*Leía, leía y leía, pero sentía que no me quedaba nada*”.

Respecto de los planteos de las entrevistadas acerca de que “*leen y leen*” y que “*roboticamente*” contestan guías de preguntas pero “*no les queda nada*”, me permito hacer referencia a la **diferencia conceptual entre contenido y producción del conocimiento**. Respecto al contenido, puedo decir que circula, se lo trabaja desde las actividades que proponen los docentes y desde la forma en que los estudiantes se vinculan con el mismo; el mismo funciona *como herramienta* para la construcción del conocimiento. En cuanto al conocimiento, Morin (1998, citado en Rua.2016, p. 112) sostiene que el conocimiento implicaría una práctica, un hacer “con” otros sujetos u objetos y que es -a su vez- en sí mismo, un proceso de construcción social.

Volviendo a las entrevistadas, ambas encontraron dificultades e implementaron diversas estrategias de estudio/aprendizaje, pero a su vez cada cual con sus particularidades. Así es como ellas describen el espacio virtual, mientras que el trabajo presencial se describe como un espacio necesario y fundamental para el proceso de aprendizaje. Entendiéndolo como un espacio de intercambio entre pares y a su vez entre estudiantes y docentes. Un espacio de participación y aprendizaje colectivo, de producción de conocimiento en el sentido anteriormente aludido. Un espacio que les permitía *sacarle el jugo* a las clases, preguntar, aprender con/ de sus compañeros y sobre todo del vínculo con los docentes. En esta forma de cursada, destacan el la importancia del intercambio de saberes, la importancia del contacto con el espacio áulico, haciendo referencia a que establece *un orden*. Un orden no solo a nivel físico, si no también a nivel tiempos y horario. Se podría pensar, recuperando los planteos de las estudiantes con las que me relacioné en el trabajo de campo, que mientras en la **virtualidad** apenas se alcanza a trabajar con los contenidos en función de algunas consignas propuestas; la **presencialidad** parece posibilidad otro marco para que la producción de conocimiento se concrete.

Es importante destacar que se produce conocimiento en la interacción de los sujetos con los materiales, también con otros sujetos (docentes y pares) en situación, en un determinado contexto social e histórico. Carli (2019), propone pensar las **aulas** como un espacio de contacto entre culturas, tanto de docentes como de estudiantes. Un espacio propicio para la construcción de **nuevas relaciones de saber**.

Y retomando la dificultad que se plantean las estudiantes sobre la interacción y el intercambio en el espacio presencial -en un marco específicamente dedicado a eso- me es imposible no vincularlo con la importancia de los **contextos formativos** a los que hace mención Carli (2018). En este caso, poniendo foco a la experiencia del conocimiento que adquieren los estudiantes, no solo desde un enfoque instrumental sino también a los procesos subjetivos individuales y colectivos.

En realidad, seguir desarrollando y complejizando este objetivo también implica avanzar sobre el segundo objetivo propuesto en este trabajo de beca, que tenía que ver particularmente con: ***¿cómo se transformaron los vínculos entre pares: estudiante-docentes y estudiante-estudiante en el contexto de virtualización de la cursada?***

Respecto de esto podemos tomar en cuenta no solo la lejanía en cuanto a la dinámica del espacio áulico al espacio presencial, sino también el rol que empezaron a tener tanto los docentes con los estudiantes, como los estudiantes con sus pares.

Una de las entrevistadas, trae a destacar la necesidad del *“intercambio, como herramienta imprescindible a la hora de fijar el contenido y como forma de estudio”*.

Acá, me permito vincular de manera directa la idea de *“fijar contenidos”* con la producción del conocimiento y el aprendizaje. Como mencionaba más arriba, el hecho de *“leer y leer”* o de realizar una guía de pregunta ya armada, nos garantiza que el estudiante se vincule con el contenido, pero de ninguna manera que lo aprenda o se apropie. Si los estudiantes exponen la necesidad de un espacio de intercambio con sus pares y docentes, queda explícito que **la producción de conocimiento es una construcción social y colectiva**.

Aprender del docente, pero también de los compañeros, es la ventaja principal que resaltan las estudiantes entrevistadas al referirse al entorno presencial. La necesidad del tiempo para compartir.

También en una de las entrevistas aparece el concepto de **“despersonificar”**, que refiere al *daño colateral* de las pantallas, cuando aluden al entorno virtual. Una de ellas lo utiliza para describir situaciones que *“pasaban siempre”* en los encuentros sincrónicos: el docente explicando, hablando, leyendo y casi en su totalidad, las cámaras y los micrófonos de los estudiantes todos en OFF. En este caso, pone en juego el difícil rol docente a la hora de dar una clase, casi para el mismo.

El trabajo de campo permitió identificar que si bien gran cantidad de las **cámaras** se encontraban **apagadas** a la hora de la clase, **se activaban los chat de whatsapp**, el cual se utilizaba como *“salvador”*. Una de ellas señala la necesidad de *“chequear siempre el whatsapp”* porque era por ese medio donde resolvían cuestiones grupales e individuales, siempre de manera colectiva. Compañeros con más o menos dificultad que ayudaban a otros. Otros que se querían *“dar de baja”* y se los apoyaba para que no dejarán las materias. Era un espacio de contención que no dejaba de ser un espacio virtual. Era parte de *“formar vínculos con gente que muchas veces no conocíamos”*. Esas nuevas estrategias identificadas a partir de las entrevistas han permitido conocer modos renovados en que los



estudiantes continuaron en contacto, sosteniéndose bajo las nuevas condiciones.

Y si continuamos hablando de las relaciones y los vínculos, es necesario abarcar el vínculo docente- estudiante.

En este caso, las estudiantes dejan expuesto que el vínculo con los docentes respecto de la modalidad virtual era “*distante*”. No por elección -ni de unos ni de otros- sino que, la misma modalidad tenía sus limitaciones vinculares.

Volviendo repetidamente a mencionar la falta de tiempo de las clases virtuales, los profesores debían limitarse a contestar o tratar temas que se presentaban de los textos leídos o consultas más específicas de algún tema puntual. Si bien destacan que la comunicación con los mismos se daba a través del campus, del email o de los grupos de whatsapp, solo se atienden situaciones puntuales o cuestiones colectivas que así lo requieren.

Una de las entrevistadas menciona que también era difícil su rol porque -usualmente- era un solo docente a cargo de una clase, por ende la dedicación y los temas que abarcaban eran más colectivos. Es interesante destacar que, entonces, **la perspectiva de las estudiantes entrevistadas respecto de las transformaciones en la relación estudiantes/docentes durante la pandemia está atravesada por cierto sentimiento de empatía respecto de cómo, a las y los docentes, también les han cambiado drásticamente las coordenadas del trabajo que estaba acostumbrado a desarrollar**. Al respecto, una de ellas expresa claramente que entendía la situación del docente y que se debía a una consecuencia de la modalidad que trajo la pandemia. Podemos dar cuenta en palabras de una de ellas, que muchas veces (o en la mayoría de los casos) los saberes eran compartidos.

*[...] “También considerar que un profesor que viene de hace años dando clases presenciales tiene que amoldarse a algo virtual que para ellos también fue un antes y un después y entender que esa persona quizás no te iba a dar el acompañamiento que vos esperabas de como manejarte en lo virtual. Algunos incluso aprendieron con nosotros”
[...].*

[...] “Ese docente tiene tal vez doscientos alumnos que tiene que acompañar, entonces yo no quería ser carga” [...].

Fragmentos extraídos de la entrevista n°1.

De las experiencias de las estudiantes entrevistadas -podemos concluir- en que en los intercambios entre pares y docentes, no circulaban únicamente saberes teóricos o conocimiento instituido de las diversas disciplinas, sino también saberes de la vida cotidiana. Todas necesarias para el proceso de aprehensión de los contenidos, de la transferencia de saberes y de la producción de conocimiento.

CONCLUSIONES

En esta ponencia reseñé los avances más relevantes que vengo desarrollando en mi investigación como estudiante becaria, en el marco de un proyecto de investigación radicado en el IESCODE/UNPAZ. Considero que mi trabajo resulta relevante dado que documenta las miradas o perspectivas de los estudiantes acerca de la enseñanza y la producción de conocimiento en la universidad en contextos de virtualización, aunque estableciendo relaciones con los de presencialidad. Creo que conocer las perspectivas de los estudiantes es necesario para pensar las clases, la enseñanza, los aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

CARLI, S. (2018). "Hacia una revisión crítica de la enseñanza universitaria". Tendencias, experiencias y desafíos en torno al conocimiento en las universidades públicas.

TRAYECTORIAS UNIVERSITARIAS | VOLUMEN 4 | N° 6 | 2018 | ISSN 2469-009: <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

RÚA, M. (2016). "Las prácticas de escritura en el entramado escolar: entre conocer, saber y conocimiento". RUNA Vol. 37, núm. 1, 2016.



Experiencias formativas en las trayectorias de estudiantes de primera generación universitaria en la carrera de Sociología (FaHCE-UNLP)

Santiago Garriga Olmo

IdIHCS/UNLP-Conicet
santiago.garriga@hotmail.com

RESUMEN

La ponencia constituye los avances de una tesis doctoral en curso sobre las trayectorias de estudiantes en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) que son primera generación universitaria. A continuación, se presentan los adelantos del trabajo de campo realizado a partir de trece entrevistas en profundidad a estudiantes que se encuentran cursando los últimos años de la carrera de Sociología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). El objetivo es conocer la trayectoria de los/as estudiantes y así identificar las *experiencias formativas* (Sosa y Saur, 2014) que promovieron la afiliación universitaria (Coulon, 1995). Para esto se realizaron entrevistas en profundidad a 13 estudiantes que ingresaron entre 2015 y 2019 y se encuentran cursando los últimos años de la carrera.

PALABRAS CLAVE: Trayectorias, primera generación universitaria, sociología, experiencias formativas, universidad.

Introducción

El presente trabajo constituye los avances de una tesis doctoral en curso sobre las trayectorias de estudiantes en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) que son primera generación universitaria. El interés por el tema radica en porque los/as estudiantes de primera generación universitaria constituyen una población en desventaja y, estadísticamente, presentan mayores dificultades para concluir los estudios (Ezcurra, 2011; Dalle y otros, 2018).

A continuación, se presentan los adelantos del trabajo de campo realizado a partir de entrevistas a estudiantes que se encuentran cursando los últimos años de la carrera

de Sociología¹ en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). El objetivo es conocer la trayectoria de los/as estudiantes y así identificar las *experiencias formativas* (Sosa

1.- Cuando aludimos a estudiantes de Sociología, nos referimos tanto a la carrera de la Licenciatura como al Profesorado. Si bien son dos carreras distintas, a los fines de este trabajo, la diferencia es irrelevante. A su vez, los/as estudiantes no hacen distinción entre una y otra: todos/as son estudiantes de Sociología.

y Saur, 2014) que promovieron la afiliación universitaria (Coulon, 1995). Para esto se realizaron entrevistas en profundidad a 13 estudiantes que ingresaron entre 2015 y 2019 y se encuentran cursando los últimos años de la carrera. Consideramos que haber cursado más de la mitad de las materias del plan de estudios constituye un indicio de afiliación a la vida universitaria. Mientras que tomamos el clima educativo del hogar como un indicador proxy (Cotignola y otros, 2017) de las condiciones de vida y capital cultural del entorno familiar². En este sentido, el objetivo es identificar las experiencias formativas por las cuales estudiantes en desventaja alcanzaron la afiliación al mundo universitario.

De acuerdo a la conceptualización de Sosa y Saur, las experiencias formativas constituyen múltiples cuestiones complejas de las trayectorias de los/as estudiantes universitarios/as. Estas experiencias resultan formativas en tanto que “transforman la vida personal y social de los estudiantes y su subjetividad” (2014: 236). Estas cuestiones a las que hacen referencia están vinculadas a: la relación con el saber y el conocimiento, las prácticas de estudio, la sociabilidad y las trayectorias –tanto educativas, sociales y culturales– de cada estudiante. Estas experiencias adquieren particularidades según los factores organizacionales y culturales de cada institución y disciplina. Entendemos que estas experiencias, en tanto que son formativas, promovieron la afiliación de los/as estudiantes, es decir, les permitieron alcanzar un mejor dominio de los códigos y reglas implícitas del mundo universitario. En este sentido, identificamos que la militancia y actividades políticas desarrolladas en la Facultad, los “tropiezos académicos” y la presentación al primer examen final fueron *experiencias formativas* en las trayectorias de los/as estudiantes.

Militancia política

Los/as estudiantes entrevistados/as para este trabajo ingresaron a la carrera de Sociología entre 2015 y 2019. Es decir que los inicios de sus trayectorias transcurrieron durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019), un período de gobierno caracterizado por los recortes presupuestarios a las universidades y la desinversión educativa (Fiorucci y Anton, 2021). En este contexto la FaHCE fue escenario de protestas, asambleas y tomas por parte de los/as estudiantes (“*era pleno macrismo, había asambleas todo el tiempo*”). La situación política y los hechos ocurridos en ese contexto fueron un elemento central de las trayectorias y que nos parece importante destacar dado que, como recordó un estudiante, “*se armó un bochinche bárbaro, estaba aprendiendo cosas nuevas*”.

En cada Facultad, y en algunos casos cada carrera dentro de la misma Facultad, se desarrolla una cultura institucional que es fundamental para entender el proceso de afiliación. En este sentido, según Dubet, “algunos tipos de instituciones desarrollan entonces un ‘espíritu’, un estilo que integra a los estudiantes” (2005: 33). Más precisamente, en la carrera de Sociología de la UNLP, la militancia adquiere suma relevancia y es parte

2.- El Centro Superior para el Procesamiento de la Información (CeSPI) de la UNLP considera clima educativo alto cuando el padre o la madre alcanzaron estudios universitarios o superior completo; clima medio cuando poseen título secundario completo o universitario/superior incompleto; y clima bajo cuando no completaron los estudios secundarios.



constitutiva de la identidad de los/as estudiantes (Carrera, 2015). En el trabajo de campo identificamos que para los/as estudiantes la militancia y la participación en las protestas fueron *experiencias formativas* en sus trayectorias. Estas experiencias habilitaron, por ejemplo, un nuevo vínculo con la institución:

Se empezaba a respirar un clima pesado a nivel económico... de las cosas que estaban sucediendo también en las universidades, de recortes. En términos personales, por lo menos el primer año igual, lo pude zafar. Después 2017, 2018 es cuando se empezó a complicar un poco más la movida. Pero sí, tuvo una incidencia también, hacerse preguntas sobre defender nuestro rancho ¿viste? que era eso, era apropiarse de la Facultad para defenderla también como estudiante universitario. Eso estuvo desde un primer momento.

Las circunstancias políticas, y las actividades desplegadas en ese marco, permitieron que los/as estudiantes encontraran un espacio de participación a partir del cual pudieron “apropiarse de la Facultad” y desarrollar un sentido de pertenencia. Al respecto, una estudiante que también participó de las asambleas recordó:

Yo nunca había participado de una asamblea, no sabía ni qué era y eso creo que es como un poco de coerción ahí, como que te junta, sabés de repente quiénes están en tu facu. No sé, como que identificás a los voceros de cada agrupación, te hace tener un sentido de pertenencia saber quién es la gente que habita tu facu.

De esta manera, este tipo de actividades fortalecieron el lazo con la Facultad y afianzaron el vínculo de los/as estudiantes con la cultura institucional de la carrera.

– ¿Tenés algún recuerdo de sentir esta inclusión que mencionás?
– Lo primero que se me viene a la cabeza es participar de una asamblea. Nunca había experimentado ese tipo de secuencia. Soy bastante tímido con algunas cosas y me acuerdo que la primera situación fue una asamblea en 2017 que se discutía si se tomaba o no la Facultad y yo me vi opinando ahí, yo recién llegado, primer año, y me re sorprendí yo de esa situación... siempre fui muy tímido y ¿qué fue lo que generó que yo tenga ganas de hablar en ese lugar? O que la gente escuche lo que yo diga, no sé... eso me pareció bastante flashero.

Algunos/as estudiantes participaron de estas actividades sin formar parte de alguna organización (“yo no militaba, pero sí asistía a todas las actividades que hacían”), otros/

as estudiantes sí se sumaron a militar en alguna agrupación estudiantil. En estos últimos casos, la militancia contribuyó a la afiliación de los/as estudiantes y en esas trayectorias también es posible identificar experiencias formativas.

Sin embargo, es interesante advertir que la militancia no estuvo circunscripta sólo a la actividad política, sino que también constituyó un espacio de aprendizaje acerca de la vida universitaria y por la cual incorporaron conocimientos para transitar la carrera. A partir de su experiencia personal, una estudiante señaló que “*la militancia te da herramientas*”. De esta manera, la inserción en las agrupaciones estudiantiles los/as introdujo en nuevas redes de sociabilidad y propiciaron nuevas experiencias que les permitieron incorporar capitales sociales y culturales fundamentales para transitar la carrera y habitar la Facultad.

Algunos/as estudiantes señalaron el cambio de hábito que debieron realizar respecto a sus técnicas, prácticas, hábitos y dedicación al estudio. Estos cambios estuvieron vinculados a la participación en agrupaciones estudiantiles. El siguiente relato es una muestra de ello: militar en agrupaciones les permitió a los/as estudiantes insertarse en redes de sociabilidad con estudiantes más avanzados/as de la carrera y de esta manera incorporaron saberes para transitar la carrera y afrontar instancias de examen sin “estudiar de memoria”:

– Me acuerdo que tuve un parcial y me tenía que aprender los tipos-ideales. Yo no sabía de qué me estaban hablando, la verdad. Y nada, me lo aprendí de memoria entonces estaba estudiando con una compañera y me doy cuenta que, una compañera más grande que yo, una compañera del partido que ya estaba recibida, que estábamos ahí hablando, le dije que tenía que dar el parcial, y nos pusimos a hablar de los tipos ideales y me doy cuenta que había algo que me había confundido, porque, eso, estudiar de memoria te confundís una palabra te confundís todo, y como que ahí se me puso a explicar y a ejemplificar bien y me di cuenta que lo que tenía que hacer era toda esa información bajarla a tierra y buscar un ejemplo en lo social para poder entender qué significa determinado tipo ideal.

A su vez, la actividad militante les permitió desarrollar habilidades y prácticas que resultaron fundamentales desde el punto de vista académico: una nueva relación con el saber. La militancia en tanto *experiencia formativa* les permitió incorporar nuevas prácticas, como así también mejorar la organización respecto al estudio:

Tuve que empezar a organizarme con el tiempo y eso me re sirvió, empezar a organizarlo bien. Por ahí incluso con el tema de hablar, ¿no? Cuando uno milita tiene que ponerse frente a un aula y hablar frente a un montón de gente, que son procesos que los empecé a hacer juntos así que cada uno me ayudó al otro, se retroalimentan. Y después sí porque tengo muchos compañeros que me ayudaban, tengo muchos compañeros que estudian la misma carrera...



Por último, el sentido dado el estudio también se vio alterado, en algunos casos, a partir de la militancia. No solo se vieron modificadas las prácticas, sino que la experiencia militante modificó subjetividades y los sentidos atribuidos al estudio.

Yo antes hacía el famoso recorrido de tres materias por cuatrimestre de la Licenciatura. Y después mis compañeros que estaban en el Profesorado hacían tres materias de Licenciatura y dos de Profesorado. Bueno, yo cuando arranco a militar empiezo a hacer dos materias de Licenciatura y ninguna de Profesorado pero las materias que hacía las hacía bien, le dedicaba muchísimo tiempo y creo que les daba hasta un marco político. O sea, como que las hacía con más profundidad, mayor detenimiento.

A partir de la militancia, algunos/as estudiantes lograron plasmar nuevos sentidos a la carrera y al estudio. La militancia le otorgó a los/as estudiantes nuevas perspectivas desde las cuales estudiar y “hacer las materias”.

- ¿La actividad política en la Facultad influyó en tu trayectoria, en tu relación con la Facultad?
- Sí, influyó muchísimo, de hecho, creo que acercarme a la actividad política lo que hizo fue cambiar y tener otra forma de relacionarme con la Universidad, tener otro contacto con los profesores o con los departamentos. Desde el punto de vista gremial, corporativo, o a nivel político aparecía toda esa conjunción, también el qué hacer práctico de cosas que discutimos también de la currícula de Sociología y fue un poco también como un motivo para quedarme en la Facultad. Y también con el contexto del macrismo creo que muchos y muchas teníamos la necesidad también de hacer algo y creo que sí, que fue un motivo.

Si el sentido atribuido al estudio es un aspecto central de la relación con el saber (Charlot, 2006), aquí nos parece importante agregar que la militancia es un elemento por el cual los/as estudiantes logran dotar de nuevos sentidos a su carrera universitaria y que contribuyen, de esta manera, a la afiliación a partir de una nueva relación con la vida universitaria.

“Tropiezos académicos”

Según Coulon, “un estudiante es competente cuando sabe identificar los códigos implícitos del trabajo intelectual, *cuando oye lo que no se ha dicho y ve lo que no ha sido indicado*” (1995: 161). En términos de Bracchi (2016), apropiarse de las reglas institucionales implica un elemento central de las trayectorias en la universidad y por las cuales los/as estudiantes construyen el oficio de estudiantes. La posibilidad de incorporar estos códigos es lo que define la afiliación al mundo universitario. Aquí entonces nos preguntamos, ¿de qué manera y en qué circunstancias los/as estudiantes incorporaron estos códigos implícitos? ¿Cuáles fueron las experiencias por las cuales aprendieron las prácticas y saberes que demanda

una carrera universitaria?

En este sentido, indagar en sus experiencias de instancias académicas, como así también las dificultades y obstáculos que afrontaron, nos permitió dar cuenta de las *experiencias formativas* en las trayectorias que explican la manera en que construyeron su afiliación intelectual al mundo universitario. En muchos casos, los “tropezos académicos” constituyeron una *experiencia formativa* en relación con el saber, el conocimiento y las prácticas de estudio. Es decir, son experiencias que fortalecieron las trayectorias y el vínculo académico con la carrera.

Al decir “tropezos académicos” nos referimos a instancias en las que los/as estudiantes no pudieron cumplir con los objetivos académicos que esperaban, por ejemplo: desaprobado algún examen, recurrir a una materia o incumplir sus propias expectativas en instancias de evaluación. Hay que señalar que fueron experiencias que ocurrieron, principalmente, en el primer tramo de la carrera, es decir, en el primero y segundo año de estudio. Así, al indagar por la experiencia en el primer año, una estudiante recordó:

Algunas cosas me las tomaba muy a la ligera. Por ejemplo, tenía que estudiar para un parcial y yo pensaba que con tres días ya estaba o con mi forma de estudiar ya estaba, y nada que ver (...) [Después] lo que me pasó fue gracioso porque mi primer parcial y el profe hizo mucho hincapié en que teníamos que ser concisos (...) Y fui muy concisa y teníamos que responder algo y yo respondí esto [hace un gesto como que escribió poco] y me saqué un 5. Fui y le dije ‘profe, perdón pero yo me tomé muy a pecho lo de no ser tan largueros’ y me dijo ‘no, está bien el parcial pero sí, hiciste todo muy corto’ y me dijo ‘bueno, volvé para el recuperatorio porque se nota que sabes...’ y después volví y me saqué un 8. ‘

Como se desprende, la experiencia de alcanzar una nota menos de la esperada, no cumplir con las propias expectativas, fue una instancia de aprendizaje. Lejos de presentarse como un factor de desafiliación, muy por el contrario, fueron experiencias formativas ya que les permitieron a los/as estudiantes incorporar hábitos de estudio, códigos del mundo universitario y nuevos dominios de la relación con el saber.

En otro caso, una estudiante recordó haber estado muy trabada con los exámenes finales y desaprobado uno de sus primeros exámenes fue una experiencia que le “sirvió”.

- ¿Te sirvió de alguna manera desaprobado?
- Sí, aparte me morí de vergüenza. El profe me decía, básicamente, preparaste mal la materia. Me empezó a explicar: vos tenés que agarrar el texto, sacar este nudo, fijarte que el autor primero escribió este texto y después escribió este otro. Y yo lo que quería hacer en realidad era como, del autor, hablar de todo



lo que escribí entonces se me mezclaban cosas y no fui preparada. Y bueno, eso fue un cachetazo de decir ‘hay que cambiar la forma de comprender esto’.

Esta experiencia resultó formativa en la medida en que, cuando volvió a rendir el mismo examen, la preparación del mismo fue muy diferente:

Lo estudié acompañada, leí directamente a los autores, fue otra cosa, ya fue otro nivel (...) Le presté mucha más atención al programa, traté de entender qué me pedían los profes, ‘unidad tres, tal tema’, bueno qué es ese tema, qué dicen los otros autores de ese tema. En qué época, no me fijaba en qué época estaban hablando los autores y empecé a contextualizarlos. Y después el salto de pensar cómo los autores pueden estar hablando del presente, que bueno ese es un ejercicio constante.

Si bien las trayectorias previas de los/as estudiantes constituyen un factor que puede condicionar las experiencias universitarias, resulta interesante señalar que las experiencias formativas en la relación con el saber también ocurrieron en casos de estudiantes que transitaron la escuela secundaria sin dificultades. Un estudiante entrevistado que fue abanderado en la escuela secundaria contó lo siguiente:

– Me costó mucho primer año porque no estaba acostumbrado a la lectura o a tanta lectura, o a lectura tan compleja. Realmente me costó muchísimo hasta que di un quiebre y simplemente era meterle más horas, capaz. Esto de sentar el culo en la silla hasta que salga...

– ¿Y cuándo fue ese quiebre?

– Siento qué fue cuando casi desapruébo una materia que bueno fue un 4 raspando, había estudiado cinco días antes, dije, soy un queso, tengo que hacer algo. O sea, no puede ser loco. (...) Pero ya el quiebre definitivo lo tuve con esa materia... [dije] hay que hacer un cambio porque no quiero simplemente zafar, quiero que esto me sea útil, quiero ser un profesional.

Aquí, la experiencia de incumplir con las propias expectativas, aprobar “raspando”, fue una experiencia formativa ligada, en este caso, a los tiempos de estudio de acuerdo a la cultura institucional y disciplinar de la carrera de Sociología (“era meterla más horas”), carrera en la que, coinciden los/as estudiantes, “hay que leer mucho”.

Por otro lado, volver a cursar una materia, recursarla, puede ser visto como un obstáculo o un problema en la trayectoria de un/a estudiante universitario/a. Sin embargo, este tropiezo académico también puede adquirir otros sentidos desde el punto de vista del/a propio/a estudiante como recordó una de ellas cuando que desaprobó una cursada:

Desaprobé, [el profesor] me propuso volver a hacer el trabajo y yo le dije 'no, quiero recursar la materia porque siento que me va a dar más herramientas', así que la recursé. Y obviamente cuando recursás una materia entendés mucho más, o al menos a mí me pasó eso.

Más que un problema, aquí se presenta una experiencia en la que tener que volver a cursar alguna materia contribuye a fortalecer la relación con el saber y la adquisición de conocimientos disciplinares.

Primer examen final

Cotignola, Legarralde y Margueliche señalaron la relevancia que adquiere el primer examen final en la trayectoria de los/as estudiantes de Sociología:

“Un estudiante que ha completado su inscripción formalizando legajo, que ha cursado y completado el curso de ingreso, que ha cursado y aprobado las materias del primer año y ha rendido y aprobado su primer final, estaría en mejores condiciones de permanencia que quien aún no ha atravesado algunas de esas etapas” (2017: 14).

Es decir, aquellos/as estudiantes que rindieron y aprobaron su primer examen final se encuentran en una situación favorable para permanecer en la carrera y continuar con los estudios. Con este antecedente, resulta importante, por lo tanto, conocer sobre esta instancia de las trayectorias. En sus testimonios, los/as estudiantes coincidieron en señalar que el primer examen fue un momento importante en sus trayectorias. Más precisamente, en palabras de una de ellas, presentarse y aprobar el primer examen final fue “el primer desbloqueo de la carrera”.

El primer examen final fue una experiencia caracterizada por el miedo (“la primera vez que lo hice casi me muero”), la postergación (“me tomó un tiempo”), el desconocimiento y la falta de información sobre lo que implica rendir un examen final en la carrera de Sociología (“no sabía que la bibliografía complementaria no se leía (...) nadie me lo había explicado y la leí”). De todos modos, entendemos que se trata de una experiencia formativa en las trayectorias de los/a estudiantes e implica una instancia más en el aprendizaje y el vínculo con la disciplina.

El tema de plantearme rendir un examen final oral me costó muchísimo, la primera vez que lo hice casi me muero (...) Y pude, o sea, pude rendir ese final ahí raspando, pero bueno, fue como un pasito de algo que pude hacer ahí en ese momento como para romper ese miedo.



En muchos casos, las principales dificultades y temores al momento de rendir el primer examen final estuvieron asociadas al desconocimiento acerca de los tiempos de estudio y la cantidad de lectura que demanda la instancia como así también la organización que implica rendir un examen de estas características. Una estudiante recordó: “me costaba mucho, mucho, mucho, mucho. Cuando me encontré con tantas fotocopias decía no puedo creer que en la escuela no te preparen ni cerca para esto”.

A su vez, estas experiencias estuvieron marcadas, en muchos casos, por el rol de los/as docentes.

Yo estaba muy nerviosa y rompí un broche que tenía en la mano y me dio vergüenza y el chabón [se refiere al profesor] se dio cuenta de esa secuencia y empieza “¿y vos de dónde sos?” y yo como dale, dale, tomame que estoy nerviosa. Y me decía “ah, sos de ese pueblo, a mí me gusta, yo voy mucho a pescar”. Y yo decía “¿qué le pasa a este señor?” (se ríe). Y era como que estaba rompiendo el hielo para que yo me relaje un poco. Eso fue muy bueno. Fue una buena experiencia porque como que me hizo entrar en esa de bueno, vamos a charlar primero un rato de humano a humano y después me voy a poner en profe. Y como que se fue ahí con la libreta y yo dije “ay, ¿habré aprobado?” y me puso un 9. Y salí con esa sensación de “ah, era esto”.

Como se desprende del testimonio, los/as estudiantes valoraron el trato de los/as docentes en esta instancia. En algunos casos, consideran que este tratamiento obedece, justamente, a que se trata del primer examen final de la carrera, los/as docentes lo saben y actúan en consecuencia: “Yo creo que entienden o tienen en cuenta esas cuestiones, que yo después lo hablaba con mis compañeras y la gran mayoría coincidía en eso, que por ahí con los finales que me encuentro ahora ya es otra carga”.

Aunque en algunos casos la situación de prepararse a rendir un examen final constituye una dificultad a lo largo de toda la carrera (“los finales son como el tema de mi vida. Yo, si hubiese tenido que cursar la carrera solo cursando... ah, hermoso, o sea, sería feliz”), en otros tantos la experiencia permite y obliga a los/as estudiantes entablar nuevas formas de estudio, organizar los tiempos y sobrellevar también una instancia que casi todos/as coinciden en señalar que es muy importante. Y, a su vez, la experiencia permite establecer nuevos criterios y parámetros de estudio para instancias posteriores: “Ahora veo que por ahí podría haber estudiado más, en ese momento pensé que no (se ríe), que estudié lo máximo posible”.

Al rendir el primer final de la carrera los/as estudiantes se enfrentaron a una instancia inédita, jamás experimentada en todas sus trayectorias educativas. La obligación de tener que rendir examen final en algunas materias del primer año de la carrera de Sociología puede ser un elemento clave de las trayectorias de los/as estudiantes ya que, pese a ser

una instancia que se posterga y que implica temores en los/as estudiantes, es también una experiencia formativa y valorada por los/as estudiantes.

Después cuando hacés la experiencia te das cuenta que es algo bastante sencillo, pero estuve estudiando mucho tiempo como con dos meses de anticipación ya con los resúmenes hechos porque me daba terror que, no sé, que me hagan una pregunta y que no me salga y que ya por eso, ese simple hecho, me desaprobaran ¿entendés?

Esto reveló que preparar y rendir el primer final constituye una experiencia difícil pero necesaria para consolidar las trayectorias, el vínculo con el saber y la construcción del oficio de estudiante. En muchos casos, los temores por la instancia del examen final resultaron injustificados: “Me acuerdo que yo le tenía un miedo absoluto y llegué y estaba [el profesor] que habló más él que yo. Nada, la clásica, el miedo injustificado que termina chocándose con una realidad que es mucho más amena”.

Presentarse a rendir el primer examen final permitió que los/as estudiantes superaran sus preconcepciones y temores de lo que implica esa instancia de evaluación. Si la situación previa a rendir es de temor, miedo e incertidumbre, los testimonios reflejan que atravesar la experiencia contribuyó a consolidar la confianza de los/as estudiantes en su relación con el estudio (“si uno fue estudiado es difícil que te desapruében”).

– O sea, vos no rendías finales por cierto temor...

– Sí, totalmente, [por] tener una preconcepción. Pero esto era una preconcepción mucho más armada por mí, digamos, ese miedo que era ir y sentarse, que sí me encontré con una realidad mucho más tranqui.

Entonces, si la instancia de presentarse a rendir el primer examen final de la carrera despierta temores entre los/as estudiantes, los/as docentes establecen un vínculo y una actitud por la cual la experiencia logra ser más amena de lo imaginado. Esto contribuye para que la experiencia se vuelva una experiencia formativa que modifica el sentimiento de incertidumbre de los/as estudiantes a un sentimiento de confianza: “ah, era esto”.

Reflexiones finales

Nos propusimos identificar las experiencias formativas de los/as estudiantes que, consideramos que contribuyeron a la afiliación universitarias de una población en desventaja. Como resultado del análisis del trabajo de campo hallamos tres instancias que constituyeron experiencias formativas en dichas trayectorias.

En primer lugar, la militancia y la participación en actividades políticas en el marco de



la Facultad introdujeron a los/as estudiantes en formas de sociabilidad atravesadas por la trama política y la práctica militante, propia de la carrera de Sociología. Las experiencias resultaron formativas en la medida en que les permitió modificar prácticas de estudio, incorporar nuevos saberes, constituir capitales sociales y culturales, como así también encontrar nuevos sentidos a la carrera y al estudio. Resulta interesante destacar que fueron actividades extra académicas, ocurridas en el marco de la Facultad, pero fuera de las aulas. Por lo tanto, podemos señalar que no son solamente las actividades académicas las que imparten conocimientos necesarios para transitar los estudios universitarios. Las experiencias formativas, como mostramos, provienen de distintos espacios y actividades.

En segundo lugar, los tropiezos académicos sobre los cuales es indispensable tener en cuenta el sentido que los/as estudiantes les atribuyen. El hecho de no alcanzar las expectativas en instancias académicas les permitió a los/as estudiantes aprender aspectos fundamentales de la vida académica. En muchos casos estos tropiezos académicos fueron importantes porque obligaron a los estudiantes a modificar prácticas en relación al estudio y así mejorar el desempeño académico.

Por último, la experiencia de preparar y rendir el primer examen final fue importante en la medida en que transitar dicha experiencia le permitió a los/as estudiantes superar un temor que ellos/as mismos/as, posteriormente, consideraron infundado. Es decir, los prejuicios que tenían acerca de esta instancia resultó ser distinta a lo que después vivieron. De esta manera, hallamos que muchos/as estudiantes reafirmaron su confianza y sus prácticas de estudio luego de transitar la experiencia. Y, en relación a esto, los/as estudiantes destacaron el rol y la actitud que desempeñaron los/as docentes.

Consideramos que estas experiencias formativas contribuyeron a la afiliación universitaria y, a partir de ellas, los/as estudiantes aprendieron a dominar los códigos implícitos de la vida universitaria.

Bibliografía

Bracchi, C. (2016). "Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas" en *Trayectorias Universitarias*, Volumen 2, N° 3, 2016.

Carrera, María Cecilia (2015) *Aprender a ser sociólogo. Prácticas de lenguaje, militancia y formas de sociabilidad en el proceso de formación de sociólogos y sociólogas en la FAHCE-UNLP* (Tesis de posgrado).

Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. 1ª ed.- Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Cotignola, M.; Legarralde, M.; Margueliche, J. (2017). *Las trayectorias universitarias de*

estudiantes de Sociología de la FaHCE: Un análisis desde los registros administrativos. *Cuestiones de Sociología* (17), e045.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Ediciones Paidós Ibérica S.A: Barcelona.

Dalle, P., Boniolo, P., Estévez Léston, B., & Carrascosa, J. (2018). Desigualdad de oportunidades de graduación universitaria en Argentina (1975 - 2015): efectos del territorio, la clase social de origen y el nivel educativo familiar. *Ciudadanías. Revista De Políticas Sociales Urbanas*, (3).

Ezcurra, A. M., (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. 1ª edición: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.

Fiorucci, P., & Anton, A. (2021). El financiamiento educativo argentino en los últimos treinta años (1989 - 2019). Rupturas y continuidades en las tres últimas décadas. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 1(16), 77–88. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i16.588>

Sosa, M. y Saur, D. (2014). “Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba”. En: Carli, S. (comp.) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*.



Inmersiones en la Biografía escolar de los estudiantes de los profesorados en Historia, Letras, Portugués y Ciencias Económicas. Período 2021-2022

Cristian Eduardo Diaz
Karina Cáceres
Soledad Olivera
José Ramírez
Carina Kaczorowski
Silvana Silva
Carolina Verón

(FHycS-UNaM)

crisedudiaz22@gmail.com

RESUMEN

El Proyecto de investigación “La narrativa de la Biografía escolar como dispositivo para la deconstrucción del conocimiento sobre lo escolar en los estudiantes de los profesorados en Historia, Letras, Portugués y Ciencias Económicas. Período 2021-2022.” Se desarrolla en base a una metodología cualitativa de tipo descriptiva, la cual permite una descripción del fenómeno y alcanzar hallazgos como resultado de la interpretación de la dinámica de la realidad social investigada.

En este sentido, la investigación parte de los siguientes interrogantes: ¿es posible superar los conocimientos que construimos antes de la formación sistemática profesional?, ¿es posible aprender a reflexionar sobre nuestros supuestos y nuestras propias experiencias?, ¿qué estrategias favorecen ese proceso? ¿cuáles son los contenidos y procesos de la formación que facilitan en los futuros profesores la construcción de su conocimiento profesional de manera fundamentada, en el proceso de construcción de su identidad profesional?, ¿cómo generar desde la práctica un conocimiento crítico, comprensivo de sus características y condicionantes, útil para reconstruirla y potencialmente transformarla?

Consideramos, además, que los aportes de los enfoques acerca de la deconstrucción de las experiencias escolares que aquí abordamos pueden echar luz sobre el papel importante que los profesores pueden desempeñar ante las reformas e innovaciones, y que, sin desconocer el peso de los condicionantes políticos, económicos y sociales, y a través de este dispositivo de escritura y reflexión, se pretende que se pueda contribuir a la

construcción de un conocimiento crítico de la realidad educativa, además de presentarse como un trabajo posibilitador de las modificaciones en los modos de percibir y comprender la complejidad de la profesión docente.

PALABRAS CLAVE: Biografía escolar, profesión docente, reflexión, habitus, conocimiento escolar

Introducción

El Trabajo de investigación: “La narrativa de la Biografía escolar como dispositivo para la deconstrucción¹ del conocimiento sobre lo escolar en los estudiantes de los profesorado en Historia, Letras, Portugués y Ciencias Económicas. Período 2021-2022”. 16H 1696 se propone analizar los sentidos, comprensiones e interpretaciones que producen los estudiantes que cursan regularmente la Cátedra “política Educativa: Organización y Dinámica” en la narrativa de la biografía escolar. Este, fue aprobado en Abril del 2022, por lo que nos encontramos en la etapa inicial del mismo.

La misma, parte de la hipótesis sobre si el contenido en las narrativas posibilita rever el propio proceso de adquisición de saberes prácticos, volver sobre la propia práctica, cuestionar lo hecho, buscar los por qué, los para qué, en un permanente proceso de reaprender desde la experiencia vivida. Varias investigaciones² sostienen que las narrativas contribuyen a reflexionar acerca de la práctica profesional y acerca de cómo se construye el conocimiento profesional docente. Reflexionar es volver sobre los hechos del pasado, no sólo como sucesos que se ubican uno detrás del otro en una secuencia temporal, sino como “significación de los efectos de sentido proporcionado por los sueños, las fantasías, los temores, los mitos, los ídolos en un contexto dado” (Díaz; 2021).

Escribir se convierte en un acto reflexivo, que hace surgir nuevas tramas en ese conocimiento, hace avanzar en su construcción. La narrativa reflexiva aborda a través del relato —que consigna un fenómeno mental, que se podría denominar un acontecimiento del pensamiento— la acción puesta en acto cuando reingresa al pensamiento luego del mismo acto. “La función epistémica de la escritura hace referencia al uso de la escritura como

1.- La deconstrucción que se afirma en Derrida, debe ser entendida como el intento de reorganizar de cierto modo el pensamiento occidental. Deshacer para volver a organizar. La deconstrucción no es una doctrina, ni una filosofía, ni un método. Sólo es, según Derrida, una “estrategia” para la descomposición de la metafísica occidental.

2.- -Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (107–149). Rosario: Homo Sapiens.

-Fernández, M. & Ramírez, P. (2006). Los relatos de experiencias escolares en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37/4, 1–5

-Mc Ewan, H. & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. *Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas*. Buenos Aires: MECyT/OEA.



instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual” (Díaz; 2021) y, en último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento. Se entiende de este modo que las producciones escritas, y en especial los procesos que el escritor utiliza al componer un texto, hacen posible o facilitan el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre nosotros mismos y sobre la realidad.

Desarrollo de la Investigación:

Se parte entonces de la problemática acerca de que la profesión docente, -semiósfera³ para la cual se están formando los estudiantes (unidades de análisis)- es compleja, y está tensionada por muchas dimensiones⁴ y factores que determinan modos de hacer, de accionar y de pensar. Comenzar a desmontar esta complejidad para visibilizar las múltiples dimensiones que intervienen permite pensar el pensamiento y construir nuevos sentidos. Es por ello que, desde el análisis de la escritura de la biografía escolar como un dispositivo pedagógico de acceso al conocimiento científico, crítico, reflexivo y situado se pretende describir y analizar algunas de las dimensiones que intervienen en esta complejidad.

Además, los aportes de los enfoques multidisciplinares acerca de la deconstrucción de las experiencias escolares, que aquí abordamos, podrían echar luz sobre el papel importante que los profesores pueden desempeñar ante las reformas e innovaciones, sin desconocer el peso de los condicionantes políticos, económicos y sociales. A través de esta investigación se pretende que se pueda contribuir a un conocimiento crítico de la realidad educativa, además de presentarse como un trabajo posibilitador de las modificaciones en los modos de percibir y comprender la complejidad de la profesión docente. Complejidad que, a primera vista, es “un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple. 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 rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre” (Morin, 2003: 54).

En este sentido, la investigación parte de los siguientes interrogantes: ¿es posible superar los conocimientos que construimos antes de la formación sistemática profesional?; ¿es posible aprender a reflexionar sobre nuestros supuestos y nuestras propias experiencias?; ¿de qué manera las trayectorias de vida contemporánea, caracterizadas por la pluralidad de las experiencias educativas, sociales y profesionales, se singularizan en las historias individuales?; ¿cuáles son los sentidos, comprensiones e interpretaciones que producen

3.- Para el autor Lotman (1998), la semiósfera equivale a la totalidad de los símbolos de una cultura y a las interacciones que los individuos forjan con ellos, reflejadas en sus actos comunicativos. Si un sujeto desea comunicarse con alguien que está afuera de su semiósfera, debe hallar signos compartidos, ya que de lo contrario la comunicación no puede concretarse.

4.- Nos referimos a los acontecimientos sociales, históricos, económicos, políticos, culturales, religiosos, entre otros.

y ponen a jugar a los individuos y grupos sociales cuando viven esas experiencias y las recrean mediante relatos e historias autobiográficas?

Las experiencias son, por tanto, lugares vivos de creación y producción de saberes. Estos saberes cotidianos que poseemos todas las personas, forman parte de la experiencia, (“o saber de experiencia feito”, saberes producidos por la experiencia, al decir de Freire, 1970, 1997), y pueden ser de muy diversa naturaleza dependiendo de quién la vive y de sus condiciones de reflexividad: desde saberes inmediatos, empíricos, focalizados, hasta saberes de un preciso nivel de conceptualización (todos los seres humanos somos filósofos, diría Gramsci (1967)). Pero, en cualquier caso, son saberes directamente vinculados a la experiencia, que siempre será inédita y fugaz, desde ellos se tiene la base para realizar un ejercicio crítico de construcción de conocimientos y de descubrimiento del sentido de lo vivido: es decir, la sistematización de la experiencia como una expresión de la práctica social e histórica.

El Trabajo de investigación se desarrolla en base a una metodología cualitativa de tipo descriptiva, la cual permite, por una parte, una descripción del fenómeno y, por otra parte, alcanzar hallazgos como resultado de la interpretación de la dinámica de la realidad social investigada. Aquí, se proponen interpretaciones teóricas de la multidimensionalidad de la realidad educativa con una mirada holística que, como tal, requiere de estrategias de descubrimientos, análisis, comprensión y reflexión crítica del proceso interactivo contextualizado de cada una de las situaciones a investigar. Trabajamos como dispositivo de análisis de los escritos (corpus) desde un enfoque hermenéutico, interpretativo y crítico, esto nos permite realizar nuevas lecturas de su complejidad y comprender que, si bien no pueden tomarse como formas de validación de las construcciones teóricas, las prácticas educativas están sustentadas en ellas, con el propósito de mejorarlas y producir cambios.

Entonces, la metodología empleada es ecléctica. De la etnografía se trabajan aspectos singulares de la unidad de estudio como sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones, interacciones. (Bisquerra Alzina, 2004: 295), como así también la descripción densa que nos permitirá jerarquizar estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan las conductas humanas. Del análisis del discurso, trabajamos aspectos que se enuncian en el corpus, lo escrito evidente, porque para las ciencias Sociales y la Hermenéutica es el lenguaje el que permite diferenciar el sentido común del específico, ya que los vocabularios nos proporcionan valiosas informaciones sobre la forma en que los miembros de una determinada cultura organizan sus percepciones del mundo y forman la “construcción social de la realidad”.

También del diseño fenomenológico, nos enfocamos en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. En términos de Bogden y Biklen (2003), se pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia, desde las narrativas escritas, desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente. Creswell (2005) señala que el diseño narrativo



en diversas ocasiones es un esquema de investigación, pero también una forma de intervención, ya que el contar una historia ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras o conscientes.

Primeras Aproximaciones:

Como lo mencionamos más arriba, nos encontramos en la primera etapa de la Investigación, ingresando al primer objetivo específico: -Describir los sentidos, comprensiones e interpretaciones que producen los estudiantes en las biografías escolares acerca del conocimiento escolar.

Dado que en la sistematización trabajamos con experiencias particulares, necesitamos contar con criterios rigurosos de aproximación a la realidad histórico-social, que tengan validez y confiabilidad. Para ello, elaboramos un cuadro con las dimensiones de análisis posibles según nuestras hipótesis, que nos permite mirar, con esos lentes aquellos primeros aspectos que traman la complejidad de la profesión docente. Ello posibilita identificar y explicitar las diversas opiniones de las personas en torno a sus experiencias donde dichos saberes y conocimientos, muchas veces desordenados o dispersos, son organizados y puestos en orden. Al sistematizar comenzamos a revelar lo que no sabíamos que ya sabíamos y que ahora se convierte en un conocimiento explícito y apropiado, es decir, hecho nuestro y por nosotros.

Entre las dimensiones que estamos describiendo en la primera lectura de las biografías elaboradas por la cohorte 2021 (aún no tenemos los escritos de la cohorte 2022 porque todavía no fueron elaboradas) encontramos (a continuación transcribimos como citas textuales cómo escribieron los estudiantes):

Inmersiones sobre las Desigualdades

“la escuela era una institución excluyente, no se le daba facilidad a las personas para que puedan estudiar o terminar sus estudios, teníamos poco acceso a recursos físicos como computadoras las cuales debíamos utilizar una máquina vieja entre cuatro alumnos, no se aprendía bien; otro recurso con el que no contábamos era internet; no había accesos a becas, ni hablar de la falta de políticas de inclusión, educación sexual.”

“Lo que sí recuerdo de este ámbito social, es que algunas veces había exclusión por parte de los alumnos que creían ser “más populares” o por tener una mejor posición económica hacia los alumnos que no eran tan populares en el curso, o que eran más introvertidos, o que tenían una posición económica más baja.”

“Con el correr de los años, muchos compañeros fueron abandonando la escuela, la gran mayoría varones que, según pude averiguar, fueron a escuelas que se consideraban de “mayor status” (como el roque González, santa maría o muchas veces la normal mixta o nacional) y otros, sin embargo, dejaron de estudiar a la mañana para poder trabajar, siguiendo sus estudios en escuelas nocturnas, o muchos de ellos dejaron totalmente el colegio por su nivel económico, donde tuvieron que trabajar

para poder ayudar a mantener a su familia.”

“En más de una ocasión he visto a mis compañeros/as asistir al colegio sin desayunar en la mañana, sin haber cenado la noche anterior, con falta de útiles esenciales para realizar las tareas, sin recursos económicos para comprarse el uniforme de la institución y hasta fraccionando las colaciones que teníamos en los recreos a media mañana; situaciones como estas las veía a diario y observaba también a mis otros compañeros que, en simples palabras lo tenían todo y más.”

Inmersiones sobre la Mediación pedagógica:

“Tuve profes que solo llegaban y decían, abran tal página respondan estás preguntas, y no explicaban casi nada. Tuve otros que llegaban nos preguntaban cómo estábamos nos decían hoy vamos a hablar de tal tema, nos explicaba el tema, nos dejaba opinar sobre tema, debatíamos respetuosamente y ahí nos daban un trabajo para hacer y eso era muy lindo.”

“Por ejemplo, el profesor de economía nos daba economía y gestión y también Tecnología de la Información y la Comunicación. Con el trabajábamos desde manuales, fotocopias, cuadernillos, en sala de computación; para ello se armaban grupos porque había pocas máquinas. En las clases se escribían conceptos y se practicaba en el pizarrón.”

“...trabajos grupales, exposiciones de trabajos de campo, observación directa de maquinarias instrumentos por ejemplo colonos que utilizaban máquinas en sus actividades diarias de la chacra, también se podía utilizar notebook, donde realizábamos producciones a partir de la lectura, etc.”

“...algunos profesores como los de Lengua y Derecho Empresarial tenían una manera de enseñar más tradicional, es decir, utilizando dictados, libros, fotocopias, preguntas y respuestas, los demás de profesores enseñaban de manera similar durante la clase, pero utilizando materiales distintos tales como libros, fotocopias, videos, películas, power points, debates, trabajos de investigación y análisis, entre otros materiales. Cada cátedra tenía su programa desarrollando 5 o 7 unidades de contenido dados en un periodo de un año.”

“Tuve otro profesor que lograba hacer que toda la clase entienda muchas veces con una sola explicación del tema, no dejaba solos a los estudiantes sino que los acompañaba y felicitaba sus logros, tenía técnicas para enseñar diferentes al resto tales como el uso de juegos para llevar a cabo el análisis del tema o maneras distintas de resolver un ejercicio matemático, para que el alumno pueda adecuarse al que le resulte más práctico, desde ese momento supe que quería ser una profesora similar a él, siguiendo sus pasos.”

“El desempeño del profesor dentro del aula era siempre de superioridad, el estar sentados, callados, mirando al frente, no hablar con el compañero de banco, excepto que el profesor lo ordenara, leer, escribir y repetir las lecciones, algunos pretendían que fuéramos una enciclopedia, como en historia que te tenías que memorizar hasta la coma del manual, se utilizaban libros, había una biblioteca escolar, con acceso para todo el alumnado, pero había una profesora que reemplazó a la titular durante todo un año que nos enseñó por medio de la teatralización...”

Inmersiones sobre las Ritualizaciones



“El ingreso al colegio fuera del horario de entrada, era mediante la puerta central que todo el tiempo estaba cerrada y tenías que tocar un timbre para entrar. Si llegabas tarde tenías que esperar a que todos los demás estudiantes estuvieran en sus aulas, luego salía una rectora y anotaba tus datos para computarte media falta y darte una charla de porque no tenemos que llegar tarde.”

“por ejemplo las reglas que recuerdo al pie de la letra ya que nos la recalcan todos los días:

- *En caso de los varones ir con el cabello corto, con la frente despejada y que el cabello no toque el cuello de la chomba o camisa.*
- *En el caso de las chicas ir con el cabello atado, con pantalón pollera o pollera por debajo de las rodillas y camisas o chombas dentro del mismo.*
- *Tener el distintivo de la institución, en caso de usar camisas tener corbata bien atada y dentro de los pantalones, zapatos lustrados, ropa planchada, abrigos en caso de hacer frío de color azul marino.”*

“cabe destacar que eran las preceptoras nuestras “tutoras” o “personal a cargo” de imponer las reglas propuestas por el establecimiento y hacer que se cumplan, de lo contrario cada alumno recibía una sanción o hasta expulsión como castigo.”

“En las escuelas vivíamos un fuerte arraigo a la cultura, donde se enseñaban los bailes típicos como el chotis y el chamamé, también la postura erguida y firme que teníamos que tener al cantar el Himno Nacional y el respeto a los símbolos patrios.” Propender el afianzamiento hacia la democracia, la libertad y la justicia mediante el ejercicio de las participaciones pluralistas y la capacidad efectiva de ejercerla”.

Inmersiones de la ESI

“En cuanto a la enseñanza de la Educación Sexual Integral, como estaba en un colegio católico y extremadamente conservador, la enseñanza de la ESI se limitó a la parte biológica, dándonos los fenómenos fisiológicos que ocurrían en las mujeres y los hombres, y también nos enseñaron sobre los métodos anticonceptivos, pero fuera de eso, nada más.”

“En algún punto en estos años tuvimos una especie de “taller” sobre educación sexual, la profesora a cargo fue una profesora suplente de Biología, mucho de la clase tenía que ver con métodos anticonceptivos, nada fuera de lo común, nada que no haya escuchado previamente. Desconocía en realidad si este taller era parte del programa, o si se le había “forzado” a la profesora. En ocasiones también solían venir personas de afuera a organizar charlas similares, en donde los tópicos eran casi exactamente los mismos, con muy ligera variación.”

“Un punto importante, también es poner la lupa en la Educación Sexual Integral, en lo personal, durante toda mi escolaridad asistí a un curso de educación sexual una sola vez en el año 2016

cuando tenía 14 años de edad y en el colegio se hablaba de ESI solamente en las materias de Biología o Ciencias Naturales, materias dedicadas precisamente al cuerpo humano.”

“En lo que respecta a la Educación Sexual, solían darse charlas dictadas por médicos del hospital del pueblo que en ocasiones repartían preservativos y/o explicaban los métodos anticonceptivos. Más allá de eso, se daban clases sobre qué eran las ITS y cómo prevenirlas, pero nada más. Podría decir que la ESI era abordada desde una perspectiva biologicista, ya que en ningún momento se abordaban aspectos sociales, etc. Simplemente se limitaba al abordaje del tema dentro del marco de los temas a desarrollar por las materias del área de naturales como ser, biología. Sin embargo, hubo varios casos de embarazos adolescentes y casos de alumnos que contrajeron infecciones. Lo que nos permite darnos cuenta de la precariedad de la escuela a la hora de enseñar educación sexual”.

“Decidimos llevar a cabo la defensa del “Proyecto de Interrupción Voluntaria del Embarazo” junto a mi grupo de trabajo. Obviamente, recibimos muchas críticas y fue la propuesta de ley más debatida de todas, pero, como estábamos preparados para la batalla social, con estadísticas, opiniones de gente especializada y el apoyo de los profesores para tratar el tema en la institución, el resultado fue muy positivo y sobre todo logramos un objetivo primordial: concientizar y dar a conocer todos los alumnos por lo que se está luchando, la posibilidad y el derecho del individuo a elegir. El impacto que causó en la institución la defensa de la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo tuvo como resultado poner en boca de la mayoría de los alumnos tratar acerca del tema. Sin embargo, el instituto hizo caso omiso a la petición de seguir tratando sobre el tema”.

“En el año anterior había perdido muchas compañeras mujeres porque resultaron embarazadas. La docente en cuestión aprovechó los materiales que en ese entonces entregaba el gobierno entregaba gratuitamente a los alumnos de secundaria, las notebooks, donde podíamos encontrar infografías muy amplias sobre temas como educación sexual entre otras cosas. En el año 2018 mientras cursaba el tercer año de la secundaria mi profesora de física nos propuso debate sobre el aborto con diferentes puntos de vista, aprovechando el movimiento feminista que se estaba dando en el país para la legalización de interrupción del embarazo. Recuerdo que dividió el curso en grupos y cada uno debía defender su punto de vista bajo el rubro que la docente nos asignará, a mi grupo nos tocó defender nuestra postura bajo un enfoque metafísico. Fue sumamente enriquecedor, ya que nos vimos obligados a investigar sobre la metafísica y las opiniones de sobre el tema. El cuarto año de mi secundaria fue mi último año presencial, en el 2019 nuevamente la profesora de biología se encargó de enriquecer nuestros conocimientos sobre los órganos reproductores femeninos y masculinos mediante charlas, clases, videos, etc”.

Inmersiones sobre la Diversidad:

“respecto al ámbito socio cultural, era muy diverso, ya que habían varias personas que tenían ascendencia polaca o ucraniana, y otros que tenían ascendencia brasileña, por lo que era un cruce muy diverso de diferentes culturas y modos de pensar.”



“cabe mencionar que por el reglamento que el colegio mantenía, no se permitían hacer determinadas muestras de afecto o cariño hacia nuestros compañeros/as o siquiera conversar respecto temas relacionados con las diferencias de género y demás, mi colegio siempre mantuvo tabúes.”

Inmersiones sobre la Violencia:

“Había muchos chicos que sufrían “bullying” por su posición económica, por ser de una religión diferente y mucho por su color de piel (morena). Pero yo creo que es algo que aparece en la mayoría de colegios, porque he escuchado e incluso presenciado varios casos. También en alguna ocasión le hice “bullying” a un compañero.”

“Recuerdo que en séptimo grado, cuando estábamos por viajar a Iguazú con todo el curso, todos debían poner plata para un cartel que se iba a hacer, y recuerdo que una ex compañera no podía hacerlo, y al decirlo, le hicieron infinidad de críticas e insultos prepotentes, siendo que ella estaba pasando por una situación económica no muy agradable.”

“Una de mis realidades es que fui víctima de bullying escolar recibía burlas, acosos y desprecios, por consiguiente, de todos los docentes que tuve solamente uno supo acompañarme en esas dificultades, escuchándome, acompañándome, abrazándome y viviendo conmigo días tanto malos como buenos, esta acción fue lo que me dio fuerzas para seguir, poniendo límites y de esta manera no pasar a peores, pongo por ejemplo este caso, ya que es preciso que el docente también sepa actuar e interpretar lo que sucede ante estas circunstancias”

“También en mi curso tenía dos compañeros homosexuales que recibían muchas burlas por parte de otros compañeros, pero a medida que pasó el tiempo estas burlas se volvieron menos frecuentes. Los profesores y directivos de la escuela nunca hicieron nada sobre este tema porque creo que nunca supieron de eso y además los chicos que recibían las burlas siempre se lo tomaron a chiste. Pero la diversidad más notoria era la de la ideología política de cada uno dentro de la institución.”

Estos primeros reagrupamientos de enunciados comienzan a mostrar cómo se entrecruzan aquellas dimensiones referidas a lo sociocultural, lo propio de lo institucional y lo referido al quehacer docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Observamos que cuando se hace un uso epistémico de la escritura (es decir, cuando se la utiliza para aprender) se produce cierta transformación de lo que ya se sabía: se establecen nuevas relaciones entre la información, explicaciones que no se tenían elaboradas, ejemplificaciones que no habían sido pensadas, etc. Esa sucesiva revisión conceptual genera la transformación del conocimiento sobre el tema que se aborda; es decir, el pasaje desde un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento. Entramado que continuará siendo analizado en las siguientes etapas de la investigación a la luz de conceptos y teorías que nos ayudarán a comprender, de alguna manera, los sentidos, comprensiones e interpretaciones que producen los estudiantes en las biografías escolares acerca del conocimiento escolar.

Bibliografía:

Bisquerra Alsina, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. España. La Muralla.

Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (2003). *Investigación cualitativa para la educación: una introducción a la teoría y los métodos*. London: Allyn and Bacon.

Creswell, J. (2005). *Investigación educativa: Planificación, realización y evaluación de investigaciones cuantitativas y cualitativas*. Río Upper Saddle: Pearson Education.

Díaz, C. (2021). *El proceso de configuración del pensamiento crítico a través de las prácticas de lectura y escritura académica en los estudiantes de la cátedra Institución Educativa: organización y dinámica, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones del año 2019*. Tesis de Maestría en Educación. UNQ.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI (2da edición, 1997)

Geertz, C. (1982). La forma en que pensamos ahora: hacia una etnografía de lo moderno Pensamiento. En *Boletín de la Academia Estadounidense de Artes y Ciencias*.

Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México. Grijalbo.

Lotman, Y. (1998), "El fenómeno de la Cultura" y "Algunas ideas sobre la tipología de la Cultura", ambos en *La Semiósfera*, vol. II, España: Cátedra.

Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reformar el pensamiento*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

Ricœur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



La lectura y la escritura en el retorno a la presencialidad: experiencias y estrategias para la retención universitaria

María Lucía Sánchez

Becaria Doctoral, Universidad Nacional de La Plata,
Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE),
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
luciasanchezcolman@gmail.com

Resumen

En este relato se recupera la experiencia pedagógica relativa al primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2022 del Taller de Lectura y Escritura en la Tecnicatura Superior Universitaria en Comunicación Pública y Política de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. El trabajo busca hacer hincapié en las estrategias pedagógicas empleadas en el marco del retorno a la presencialidad en la Universidad y en articulación con la propuesta institucional. De esta manera, el relato realiza un recorrido por las estrategias de retención de los/as/es estudiantes de primer año con el rol de los/as/es adscripto/as/es de la cátedra en el acompañamiento de estas trayectorias; el trabajo en proceso con la lectura y la escritura a partir de un anclaje comunicacional y el apoyo en los materiales audiovisuales como forma de promoción del aprendizaje significativo.

Palabras clave: lectura, escritura, pospandemia, retención universitaria

Volver a la Universidad

En este contexto en particular nos situamos ante el retorno a la presencialidad en las aulas de la Universidad, luego de casi dos años de experiencias mediadas por la virtualidad y también la distancia. En este cuatrimestre nos encontramos con estudiantes que volvieron al aula con todo lo que ello implica: la posibilidad de compartir un espacio y tiempo en común, la oportunidad, para muchos/as/es de conocer la Universidad pública

por primera vez y comenzar en los estudios superiores. Es decir, es un escenario sobre el cual emergen distintos sentidos que circulan sobre la sociedad en general, luego de transitar una experiencia colectiva como la pandemia, pero sobre la comunidad educativa y universitaria en particular.

El traslado a la virtualidad condujo a que, diseñemos estrategias de manera rápida para la continuidad pedagógica de los/as/es estudiantes sin dejar de lado que la Universidad, como transmisora de la cultura y de los horizontes de igualdad, debía hacer un esfuerzo colectivo en medio de las complejidades de la emergencia sanitaria. En el transcurso de la cuarentena no podíamos dejar de preguntarnos cuándo y cómo iba a ser el retorno a la presencialidad y al encuentro en las aulas, con las enormes expectativas de construir un regreso que pueda revisar las vivencias durante la pandemia.

Es justamente a partir de la problematización y la recuperación crítica de esas experiencias que nos encontramos en el intento de realizar nuevas lecturas acerca de la actualidad universitaria a partir de algunos interrogantes: ¿Qué vínculos podemos pensar entre la educación y las tecnologías? ¿Cómo relacionamos los contenidos del programa con este presente? ¿Cuáles son las representaciones que tienen los/as/es estudiantes respecto del tiempo que atravesamos? ¿Cómo podemos conjugar nuestras estrategias pedagógicas en este marco? ¿Cómo volvemos a abrir las puertas de la Universidad para que ingresen todos/as/es?

Hacia el inicio del cuatrimestre nos propusimos como cátedra conducir nuestra práctica docente de manera conjunta, guiándonos por estos interrogantes que establecimos como guías del proceso pedagógico. En el devenir del cuatrimestre fuimos conociendo a nuestros/as/es estudiantes de la Tecnicatura, que nos plantearon sus vínculos con la Universidad. Dentro de este grupo, nos encontramos con trayectorias muy heterogéneas: estudiantes que ingresaron por primera vez a una carrera universitaria, otros con experiencias previas en la Facultad de Derecho o de Ciencias Económicas y estudiantes que habían comenzado a cursar el Taller en la virtualidad y por diferentes motivos no lo habían finalizado. Es decir que, además de la diversidad de trayectorias, también nos encontramos con un escenario en el que la subjetividad de un/a/e estudiante universitario/a/e está en transformación si consideramos las implicancias de la educación a través de pantallas y a distancia durante el aislamiento y la vuelta hacia la presencialidad: el reencuentro con el papel y los dispositivos de poder/saber presentes en el esquema del aula.

Es por eso que, como cátedra consideramos que la experiencia en este cuatrimestre sería primero, una expectativa enorme por volver a encontrarnos con nuestros/as/es estudiantes y entre el grupo docente. Sin embargo, en segundo lugar, entendimos que en la praxis debíamos articular la acción y la reflexión para movernos sin premura, ya que, nos encontramos ante un mundo nuevo. En este, todo se viraliza y comparte en la red con un solo click, pero es en la misma inmediatez donde tenemos que tratar de entender los nuevos sentidos y subjetividades que se reconfiguran en este contexto.



Las estrategias

Como cátedra, integramos conjuntamente el Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) desde el cual desarrollamos diferentes proyectos de investigación en lectura y escritura, comunicación pública y política y también referidos al ingreso, retención y permanencia en la Universidad y desde estos espacios conjugamos las estrategias pedagógicas que nos orientaron hacia esta vuelta a la presencialidad.

En primer lugar, consideramos la articulación con la propuesta institucional de la Facultad del sistema de tutorías que acompaña a los/as/es estudiantes desde su ingreso a la carrera. En segundo, integramos a la cátedra a estudiantes de la Tecnicatura que cursaron el Taller durante las experiencias de virtualidad. El rol de los/as/es ayudantes en este cuatrimestre en particular, fue una de las claves para incluir a los/as/es estudiantes en nuestra propuesta curricular y en la carrera, porque la cercanía con la que lograron establecer un vínculo pedagógico fue fundamental para la retención de los/as/es estudiantes en la Facultad. Al mismo tiempo, como grupo de trabajo dispusimos herramientas para la formación de los/as/es ayudantes en este sentido y también, en la escritura académica. Entendemos que, desde estas acciones es donde podemos generar mayores oportunidades para que nuestros/as/es estudiantes comiencen a sentirse parte de la Universidad y encuentren un espacio curricular en donde puedan comenzar a desarrollarse como profesionales desde la escritura académica.

Además, en este proceso en conjunto con los/as/es ayudantes implementamos canales de comunicación con los/as/es estudiantes mediante la plataforma *Classroom* con el objetivo de contactar a aquellos/as/es que registren ausencias a las clases. El uso de esta herramienta fue importante, ya que, nos permitió abordar esta problemática con mayor facilidad y también brindar acceso a los materiales de lectura y a una síntesis del desarrollo de los contenidos.

En tercera parte, nos dedicamos antes del inicio de las clases a reorganizar nuestra propuesta y los contenidos con la mirada puesta en estas nuevas reconfiguraciones que inciden en nuestras representaciones sobre lo público, la democracia masiva y también en articulación con los demás espacios curriculares de la carrera.

Lectura y escritura en clave política

Desde este lugar, diseñamos un programa para el Taller de Lectura y Escritura que propone un acercamiento a la literatura desde un anclaje comunicacional a través de la tríada de texto, contexto y autor/a/e. En este sentido, como argumentan Belinche y Viñas (2017, p.1):

«la lectura y la escritura son prácticas socio-culturales que se sitúan históricamente” y “por eso mismo, es importante entender las circunstancias sociales, culturales, políticas, etc. que afectan el modo de pensar y de accionar de los escritores/autores/periodistas en una sociedad y las circunstancias en las que se producen sus textos».

En esta propuesta, nos aproximamos al análisis del discurso a partir de la búsqueda de huellas relativas a esta tríada en relación con las lecturas del programa, que parten de un recorrido histórico, establecido colectivamente. Este inicia en la Revolución Francesa y finaliza en 2001 con el derrumbe de las Torres Gemelas en Estados Unidos. Mediante este recorte, nos situamos en las biografías de algunos personajes literarios como Oscar Wilde, Ernest Hemingway, Katherine Mansfield, Mario Benedetti, entre otros/as/es y en contextos históricos como la consolidación del Imperio Británico, las guerras mundiales y las memorias latinoamericanas.

Con este análisis comprendemos a la comunicación como proceso de producción de sentidos y de disputas simbólicas que busca interpretar las significaciones, los cambios culturales, políticos y las luchas de poder que se sucedieron en los contextos históricos mencionados. De esta manera, el rastreo de la biografía de los/as/es autores/as que considera el programa nos permite acercarnos a los/as/es estudiantes las posibilidades del uso de la palabra escrita y situada. En este sentido, nos aproximamos a promover que nuestros/as/es estudiantes desarrollen un punto de vista crítico que los/as/es posibilite a interpretar las identidades políticas, las lógicas y modos de narración en que se desenvuelve el recorrido planteado.

De este modo, comprendemos que la propuesta de trabajo y contenidos del Taller, también conducen a la inclusión y retención de los/as/es estudiantes en el marco de la carrera, ya que, ofrecen una aproximación a la escritura académica y a las principales herramientas de análisis que promete la Universidad para un/a/e profesional de la comunicación pública y política.

El reencuentro con el papel

A su vez, el Taller comprende la lectura y la escritura en proceso, lo que implica la realización de trabajos escritos en dos momentos de la clase: una síntesis de lectura y una producción ficcional. El primero, apunta a que los/as/es estudiantes realicen un texto de diez líneas que sintetice, es decir, que tome los principales aspectos de uno de los elementos de la triada que se desarrolla en cada clase. De esta manera, se trabaja con un texto que dialoga directamente con la bibliografía del Taller y promete explorar en la comprensión de la misma y en la producción de los sentidos.

El segundo, se trata de una producción ficcional de mayor extensión que abre las oportunidades a que los/as/es estudiantes utilicen recursos narrativos como las descripciones o el diálogo. Ambos textos consideran la elaboración de una producción original por parte de los/as/es estudiantes y se realizan al principio y final de la clase, en un periodo de dos horas y media. En el intervalo de la realización de los trabajos, el desarrollo de la clase implica la puesta en diálogo del texto, contexto y autor/a y la búsqueda de las huellas discursivas que nos aproximan a la comprensión de las lecturas, al hallazgo de



posibles relaciones entre la bibliografía, la escucha y el debate colectivo.

En el desarrollo del cuatrimestre, la producción de textos en el aula invitó a los/as/es estudiantes al reencuentro con la palabra escrita en el papel, una práctica que, tras dos años de cursada virtual, se había trasladado a los procesadores de texto que ofrece, por ejemplo, *Google* o *Microsoft*. Y en esta reunión de la escritura a mano alzada en el aula, se despliegan algunas particularidades propias del trabajo en proceso: la planificación del texto y su estructura, la posibilidad de compartir un espacio entre estudiantes, docentes y ayudantes en el tiempo de trabajo y el tiempo disponible para la realización del trabajo. Estas acciones tienen por finalidad la aproximación hacia las implicancias de la propia práctica de un/a/e profesional de la comunicación que, en muchas ocasiones, dispone de un tiempo limitado para la realización de textos.

Desde el equipo docente, identificamos que estas prácticas, por un lado, representaron una posibilidad de retención y permanencia de los/as/es estudiantes en la Facultad. Ya que, la producción «encuadra el encuentro» (Maggio, 2022), es decir, fija un objetivo para la reunión entre estudiantes y docentes. Y en este aspecto, es donde nuevamente cobra relevancia el rol de los/as/es ayudantes que fueron referentes/as del grupo de los/as/es estudiantes en el seguimiento de sus trabajos prácticos. Donde allí, semanalmente, se llevaron a cabo devoluciones individuales de los mismos con el objetivo de efectuar también evaluaciones en proceso.

Por otro lado, estas prácticas también representaron una dificultad para los/as/es estudiantes que habían participado con anterioridad de experiencias virtuales porque, fueron expresando sus inconvenientes para escribir a mano alzada y en clase, debido al traslado de estas al ámbito del hogar y las pantallas. Por lo tanto, este cuatrimestre representó un desafío tanto para estudiantes como para docentes en el retorno hacia una actividad que, antes de la pandemia, formaba parte de las trayectorias académicas y cotidianas.

La articulación con tecnologías e imágenes

Para finalizar con este relato de experiencia, resulta pertinente considerar una estrategia pedagógica que como cátedra venimos implementando hace algunos años, pero que a partir de esta experiencia en particular, comenzamos a repensarla. Se trata del uso de imágenes, fragmentos de películas, series o canciones que acompañan a la exposición del texto, contexto y autor/a/e en la clase.

Bien sabemos la centralidad que tiene la cultura visual en nuestra actualidad tanto en las redes sociales, el espacio público y las producciones culturales; es decir, estamos rodeados/as/es de estímulos visuales. Sin embargo, lo que consideramos novedoso en la actualidad es aquello que argumenta el filósofo Jacques Rancière (2010): la inscripción de la imagen en un «nuevo dispositivo de lo sensible»(p.39). Esto tiene que ver con los modos en que se producen y circulan las imágenes y las maneras en que nos vinculamos con ellas en este tiempo.

Es así que, la proyección de materiales audiovisuales nos permite también establecer relaciones entre la tríada y colabora con la asociación de las identidades políticas y literarias que abordamos inscriptas en sus épocas. Además, también es un recurso interesante que le permite a los/as/es estudiantes dialogar con sus saberes previos, propios de sus consumos culturales. Y en este sentido, tenemos mayores herramientas para acercarnos a las obras literarias que tienen su correspondiente adaptación audiovisual.

Por lo tanto, así se amplían nuestras posibilidades de leer en clave comunicacional, porque también la imagen tiene algo de “intolerable”, (Rancière, 2010, p.86). Es decir, permite poner de manifiesto las realidades propias de los contextos que abordamos como por ejemplo la Guerra Fría y la Revolución Industrial.

Reflexiones finales

A modo de cierre de este relato, resulta pertinente plantear algunas consideraciones finales respecto de las estrategias desarrolladas en el marco de esta experiencia pedagógica. En primer lugar, se plantearon las particularidades de este contexto de pospandemia en donde nos encontramos en la reconfiguración de las prácticas propias de la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. Y en ese marco, las trayectorias que atravesaron a los/as/es estudiantes en el escenario de la virtualidad, pero también las experiencias propias de la cuarentena por el COVID-19 y las transformaciones socioculturales.

A partir de ello, la cátedra del Taller de Lectura y Escritura de la Tecnicatura planteó estrategias pedagógicas para el desarrollo del primer cuatrimestre con la mirada atenta en las posibilidades de retención y permanencia de los/as/es estudiantes en la Universidad. Estas tuvieron que ver con el rol de los/as/es ayudantes de la materia en el acompañamiento de los procesos del grupo de estudiantes, la propuesta de trabajos prácticos con producciones escritas en el aula y la inclusión de materiales de lectura y audiovisuales en diálogo con la propuesta de formación de un/a/e profesional de la comunicación.

Estas intervenciones nos condujeron a retomar la presencialidad con las expectativas de reconstruir nuestras prácticas docentes en el marco de un tiempo distinto que atravesamos de manera colectiva. Comprendemos que estas estrategias vinculadas a la retención y permanencia de los/as/es estudiantes propician un abordaje posible para este contexto de reconfiguraciones.

La Universidad se encuentra ante el enorme desafío de repensarse como institución transmisora de la cultura, el conocimiento y las oportunidades. Es el momento ideal para intervenir en conjunto con el Estado en la promoción de las universidades nacionales, de acuerdo a lo que plantea Eduardo Rinesi (5 de agosto de 2022): «como derecho y futuro de la humanidad». Con una mirada desde las propias instituciones hacia adentro y hacia los márgenes: aquellos lugares a los que todavía la Universidad no alcanza.



Referencias bibliográficas

Belinche, M. & Viñas, R. (2017). «Leer en clave comunicacional: texto-contexto-autor». Documento de cátedra del Taller de Escritura I. FPyCS-UNLP.

Maggio, M. (2022). Diálogo en torno al libro «Híbrida: Enseñar en la universidad que no vimos venir», de Mariana Maggio. Conferencia desarrollada en el marco de la Semana Virtual UNIPE 2022, Universidad Pedagógica Nacional, Argentina.

Rancière, J. (2010). El espectador emancipado. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Rinesi, E. (5 de agosto de 2022). «La educación en debate: La Universidad como derecho y el futuro de la humanidad». Conferencia desarrollada en el marco de la Semana Virtual UNIPE 2022, Universidad Pedagógica Nacional, Argentina. [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IJLScjS26yQ>

Modelos científicos escolares: desafíos y hallazgos de una práctica docente de residencia

Miguel Martín Mancini
Gimena Betina Fussero
Priscila Ariadna Biber

Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba
miguel.mancini@mi.unc.edu.ar

RESUMEN

Los modelos, tanto en la ciencia como en su enseñanza, actúan como mediadores entre el campo teórico y el campo empírico de manera que enseñar ciencias consistirá, entonces, en promover la construcción de modelos o modelizar. Dichos modelos científicos escolares (MCE) se convierten en modelos provisionales que permiten interpretar diferentes fenómenos, es decir, les posibilitan a las y los estudiantes, pensar teóricamente sobre el mundo.

Considerando a los modelos desde la perspectiva modelo-teórica, y a la modelización como práctica científica, se diseñó una planificación para la práctica docente de residencia en un curso de tercer año de Nivel Medio. La propuesta didáctica consistió en el desarrollo de la UD Sistema Urinario, bajo un enfoque sistémico, donde se propusieron actividades tendientes al desarrollo de MCE con distintos niveles de progresión y en distintos formatos. Los cierres parciales implicaron la construcción de modelos 3D. Se aprecia que estos modos de trabajo son novedosos para los estudiantes y se leen como actividades altamente desafiantes. Por otro lado, las representaciones suelen estar al servicio de “imágenes eruditas” encontradas en fuentes bibliográficas, pero con adaptaciones propias y elementos lúdicos. Asimismo, se infiere que este trabajo con maquetas contribuyó a que los estudiantes comprueben dimensiones teóricas.

PALABRAS CLAVE: Modelizar, actividad científica, conocimiento tópico, vías de tránsito

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene su génesis en una experiencia docente derivada de la modelización como práctica científica. A los fines de contextualizar, la misma consistió en el armado y realización de modelos 3D (maquetas) del Sistema Urinario, a propósito de



una de las Unidades Didácticas (UD) de tercer año, Ciclo Orientado, espacio curricular Biología, bajo un doble contexto: docente suplente por un lado, y practicante de residencia para obtener el grado de “Profesor en Ciencias Biológicas” (Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba), por otro.

Esta instancia de modelización fue diseñada con carácter evaluativo y transpuesta en una escuela de gestión privada en la ciudad de San Carlos de Bariloche, Río Negro.

Modelos Científicos Escolares

El sentido de esta experiencia estuvo puesto en las prácticas de modelización, con el fin de recuperar prácticas científicas auténticas y mediar genuinamente el proceso de construcción de conocimiento. Un modelo puede entenderse como un puente o mediador que conecta una teoría y un fenómeno (Adúriz-Bravo, 2012; Giere 1999; Gilbert y Justi, 2016, Oh y Oh, 2011). En este sentido Giere (1999) propone que la teoría se entendería como un conjunto de modelos organizados y jerarquizados. Los procesos de modelización se centran en el tránsito del fenómeno al modelo, o de lo concreto a lo abstracto y viceversa, considerando el contexto de aplicación, e insertos en una ciencia escolar, que refiere a la construcción de modelos en el contexto de las clases y a la posibilidad de que el alumnado comprenda el mundo haciendo, pensando, comunicando e integrando valores y maneras de intervenir en la realidad (Izquierdo y Adúriz-Bravo, 2003). Esta postura, congruente con la visión semiótica de los modelos, los considera como el centro de la parte aplicativa de una teoría. Los modelos son vistos como «proyecciones» de la teoría en el mundo, se les llama sus «realizaciones posibles» (Adúriz-Bravo, 2010). Así, por una parte, los modelos enseñados proporcionan una representación externa (RE) adaptada al modelo científico de referencia, fruto de su transposición didáctica. Pero, por otra parte, los modelos han de ser construidos internamente por los propios alumnos, mediante procesos de andamiaje que apelan, entre otros, a recursos externos, muchos de los cuales pueden ubicarse dentro de la categoría de *modelos analógicos escolares* (Oliva, 2019). A través de las RE es posible negociar y regular los significados que el estudiantado pone en juego y visualizar el modelo científico escolar al cual arriban (Occelli et al., 2022). En este sentido, el armado de maquetas, puede ser una excelente oportunidad como RE tridimensional de un modelo científico.

Enfoque Sistémico

Esta experiencia fue posible bajo la directriz de un enfoque sistémico. A propósito de explorar nuevas posibilidades en el acto pedagógico, resignificar el contenido de la UD y mediarlo de manera genuina, fue el *leitmotiv* de la práctica de residencia. Acompañar el desarrollo de esta UD bajo el enfoque sistémico, fue sumamente desafiante. En primer lugar, debido al estatus de novato del practicante en el dominio del enfoque. En segundo lugar,

porque llevarlo a cabo implica desentrañar una lucha territorial: hay un espacio de disputa del territorio histórico, ya que *una gran parte de los modelos científicos de las Ciencias Biológicas que se transponen en contenidos destinados a la enseñanza en la escuela secundaria versan sobre la dimensión organizativa de la vida, con cierto énfasis en el reconocimiento de nombres de estructuras* (Bermudez y Ocelli, 2020), en detrimento con lo que propone el enfoque sistémico; disputa del territorio epistemológico también puesto que el enfoque sistémico debe luchar contra *el centrismo en la nomenclatura (...) de un modelo de la disciplina biológica de carácter ateórico, con reminiscencias del positivismo lógico* (Adúriz-Bravo y Erduran, 2003); y una disputa del territorio cultural, ya que escuela y docentes se suelen amparar en las tradiciones, en modelos pseudoeruditos (Jackson, 2002) o en la gestión de la urgencia (Perrenoud, 2004), dejando de lado el desafío y la labor de lo nuevo y riesgoso de implementar este enfoque sistémico.

Bajo este enfoque, la intención estuvo puesta en trabajar cuatro ideas clave para el/ los modelo/s del Sistema Urinario -continuidad, interacción, transformación e integración- tomadas y modificadas de Bahamonde y Gómez Galindo (2016).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Como punto de partida de las reflexiones, se exponen transcripciones de los alumnos (extractos de respuestas derivadas de un dispositivo de evaluación de la Enseñanza), que representan las evidencias y los insumos más apropiados para orientar el análisis, ya que todas ellas indican aspectos claves de la modelización y el trabajo con MCE:

- Al hacer la maqueta te da una mejor interpretación de lo visto en clase.*
- En la maqueta, pude identificar y entender todo mejor*
- Aprendí más con la maqueta ya que entendí las partes y funciones y procesos*
- En la maqueta al tener que investigar detalladamente el sistema para armarlo lo entendí mucho más*
- En la evaluación sobre el sistema urinario, ya que en ese formato investigamos y tuvimos que producir explicaciones.*
- Haciendo la maqueta, ya que construirla me obligó a averiguar por internet, aprender más sobre los procesos y buscar materiales lo más parecidos para hacerla.*
- En la maqueta, porque busque mucho y aprendí bastante cosas nuevas, también aprendí escuchando a los otros compañeras*
- Aprendí mucho en las actividades de los modelos ajustados porque nos incentivaban a participar y nos hacían exponer lo que sabíamos y de esta forma pude corregir muchas cosas*
- Fue divertido y además me lo aprendí mucho más haciéndolo yo*
- Porque eran interactivas y podíamos aprender de otra forma un poco más entretenida.*
- Me parece aburrido/innesario y me pone nerviosa tener que presentarla enfrente de un aula de mis compañeros*
- Al hacerlo pude ver los conceptos a fondo*



Tan profundas reflexiones, y precisamente porque el resultado de llevar al aula la noción de modelos implica trascender del papel, buscar nuevas formas, investigar, explicar, interpretar, enojarse, estresarse, etc., considérese que la modelización es una práctica obligada de nuestro ejercicio profesional como docentes de ciencias y del compromiso que asumimos por doble partida: compromiso con los alumnos y con aquella ciencia que nos maravilla. Es por ello que el practicante adhiere a esta fuerza motriz para trabajar con MCE: *¿Qué desafíos cognitivos debemos superar para desarrollar visiones científicas y profundas del mundo?* (Harvard Project Zero).

No hay una única manera de entender estas representaciones simbólicas acerca de los fenómenos del mundo. Ni tampoco hay una única forma de construirlos. Por el contrario, asumen su riqueza en la diversidad. Tal problemática semiótica y epistemológica, no queda exenta del espacio áulico, y esta práctica no fue la excepción. Esto se vislumbra en las transcripciones mencionadas anteriormente, ya que se seleccionaron un puñado que hablan sobre las maquetas, y la mayoría lo hacen de manera positiva. Sin embargo, es inevitable dejar de considerar lo sucedido con otras actividades desarrolladas durante clases previas desde el inicio de la práctica de modelización. ¿Por qué no fueron las más memorables?, ¿Qué es lo que hace que un modelo sea garante de mayor entusiasmo que otros?, ¿Cuáles son los desafíos en todos los casos? El desafío de los MCE está en desandar la transposición didáctica por un lado (Bermudez, 2018) y algunas competencias científicas por el otro. Ambas aristas constituyen un proceso laborioso, y en ese sentido, aunado a otras dificultades de la práctica de carácter pedagógico-didáctico-administrativo, los modelos iniciales pueden leerse como aquellos que requieren mayor esfuerzo. Se toma carrera, y parece que el proceso de avance culmina con la presentación de las maquetas. Ya que los MCE funcionarían como *“alguna cosa que promovería la unión entre la teoría científica y las propiedades inferidas de un sistema”* que se ha seleccionado para su estudio en clase por su valor educativo (Adúriz-Bravo, 2012), resulta inevitable realizar una reminiscencia al enfoque sistémico. Otra hipótesis es que, trabajar con MCE solo en ese espacio curricular, puede quedar “corto”: *estos modelos van adquiriendo significado para los alumnos a medida que se aplican a contextos diversos y se usan para interpretar distintos hechos del mundo, (...) su utilización a lo largo de la escolarización permite profundizar en la construcción de significados que progresivamente se enriquecen, al tiempo que se hacen más complejos y abstractos* (García Rovira, 2005). Esta cita se entrelaza con una punta interesante que manifiesta Acher (2014), y que interpela al practicante a nivel del desafío y la necesidad de revisar constantemente el devenir de los modelos de los estudiantes: *abordar estos constructos y mecanismos explicativos en los modelos que generan los estudiantes en diferentes etapas de la vida escolar es, sin ninguna duda, una tarea ambiciosa.*

Por otro lado, la decisión de trabajar con MCE, responde a la pregunta de Gil Pérez et al. (2005): *¿Cómo promover el interés por la cultura científica?* La orientación del aprendizaje como una investigación activa y sistémica, donde el estudiante es protagonista, priva de

sentido a la separación de “la teoría”, “las prácticas” y “los problemas” que, conviene notar, no guarda paralelismo alguno con la actividad científica real. *En la medida en que pretendamos proporcionar a los estudiantes una visión correcta del trabajo científico, el tratamiento por separado de aspectos que en la actividad científica aparecen absolutamente imbricados, se convierte en un factor distorsionante, es decir, en un obstáculo* (Gil-Pérez et al., 1999). Precisamente, por lo que expresaron muchos de los alumnos, el trabajo con estos modelos, y más específicamente con las maquetas tridimensionales, les ha aportado un mayor acercamiento a la actividad científica genuina y han podido construir las relaciones que se consideran claves para revisar los sistemas (lugares/elementos, procesos, transformaciones y propiedades), bajo las ideas de continuidad, interacción, transformación e integración (Bahamonde y Gómez Galindo, 2016); y para aprender ciencia puesto que aprendieron a dar sentido al Sistema Urinario utilizando modelos cada vez más complejos. Es decir, han incorporado en sus trayectorias escolares a la modelización, cual competencia científica, aún sin saberlo. ¿El practicante puede hacer extensiva esta apreciación a partir de sólo algunas opiniones? Por supuesto que no. Sobre todo porque no todas las opiniones son coincidentes. Una de ellas, inclusive, es una gran antítesis de esta síntesis interpretativa. Y si bien no se tomará a la crítica como un caso aislado, en la mayoría de las maquetas y fichas técnicas con sus dificultades, incertezas y ausencias, el estudiantado ha demostrado que pudo construir producciones significativas y de calidad.

Haber podido tender este puente entre los procesos de construcción de modelos en el ámbito científico con el contexto escolar, promover la capacidad de organizar y promover las ideas que expresan los estudiantes acerca de fenómenos naturales, así como la de debatir y alcanzar consenso sobre estas ideas representadas mientras buscan dar sentido a los fenómenos que tienen entre manos (Acher, 2014) y aventurarse a tomar el desafío; son acciones que podrían imbricarse en una secuencia de buena práctica de enseñanza. Por ello, se trabajó bastante en el sentido de intentar establecer relaciones explícitas y significativas entre los elementos de los sistemas, distintas propiedades, integrar transformaciones, procesos y distintos niveles de organización. Durante las clases, se dialogó sobre lo importante de que el sistema urinario, o cualquier otro sistema orgánico, trabaje en armonía y colaboración con otros sistemas de los organismos. Hay aquí dos aspectos nodales que nos invitan a la reflexión: 1- didácticamente, trabajar con modelos, es realizar un “trabajo de hormiga”, en tanto el ciclo de modelización es complejo (Oliva 2019). No hay trabajo de modelización que rinda sus frutos a la brevedad, y por ende, las lógicas capitalistas de productividad del aula aquí se desvanecen. Se asiste, entonces, a uno de los principios fundamentales de la pedagogía y la didáctica, y es que muchas veces la producción del aula es poco perceptible o no lo suficientemente vasta como debiera ser. Este pensamiento de ponderar lo *estrictamente evidente* es riesgoso, porque nos instala en el discurso mercantilista de acumulación de un capital o producto (Freire, 1985) y puede trivializar el trabajo del curso (Litwin, 2016). Esa producción, siempre está



en función de los objetivos planteados. Aquello que puede parecer un logro mínimo, en realidad puede representar un gran desafío para el grupo. Nunca olvidar que en este trabajo, los estudiantes están haciendo más, están pensando más, están actuando más, que lo que uno percibe o se visibiliza (*analogía del iceberg*, De Longhi, 2018). De todas maneras, me vuelco a mis adentros y siempre reflota la pregunta latente de <¿he hecho lo suficiente?> (manifestaciones del practicante). 2- el otro aspecto que emerge es de naturaleza epistemológica. ¿Los sistemas trabajan en armonía y colaboración?, ¿cobran vida?, ¿son seres psicológicos y emocionales? Un aspecto rutilante de la enseñanza de la biología es la utilización de explicaciones de índole teleológica y antropomórfica (Castro Moreno y Valbuena Ussa, 2018). ¿Esto es un obstáculo epistemológico o una estrategia propia de la enseñanza de la Biología, que se cuele entre la enseñanza de las competencias necesarias para modelar? *Me quedo reflexionando acerca de los procesos teleológicos, las causas últimas, los fines* (manifestaciones del practicante).

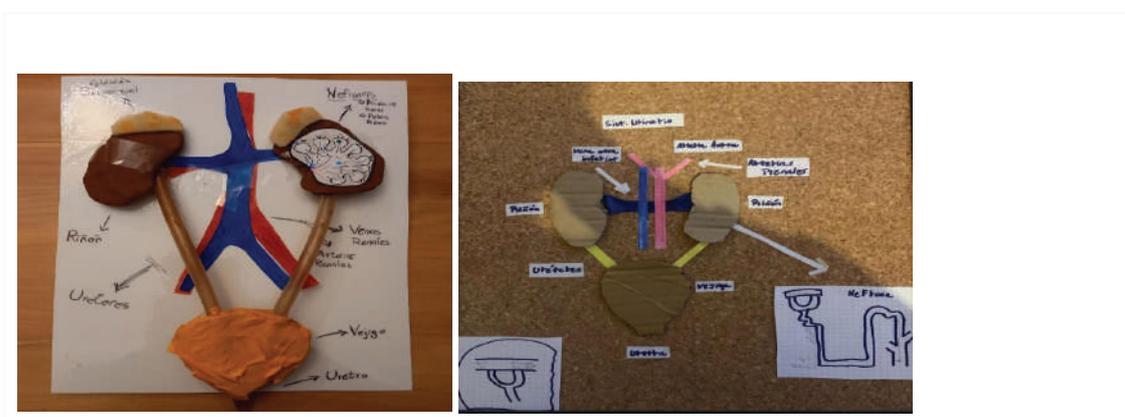


Figura 1: Dos modelos 3D (maquetas) del Sistema Urinario, con predominancia del *conocimiento tópico*.

Dentro de las dificultades que se observaron en las maquetas, se destaca que: *Algunas de ellas ilustran lo que Edwards denomina *conocimiento tópico*, donde lo que destaca es la ubicación 'espacial' de partes que tienen un orden específico(...) Para responder no se requiere hacer relaciones ni aplicar conocimientos, sino recordar y nombrar términos en cierto orden (Edwards, 1997). Expresa el practicante que no batalla contra los nombres, las partes, las estructuras y sus funciones. Porque de alguna manera el conocimiento tópico es necesario para darle identidad a una porción del discurso científico. Con lo que sí se batalla es con la resistencia a priorizar sólo los elementos/lugares del sistema y no abarcar otras posibilidades, propiedades emergentes y relaciones más fructíferas. En este sentido, agotar la búsqueda y construcción de conocimientos en lo taxonómico, remite a "caer" nuevamente en los viejos resabios del enfoque morfo-fisiológico; y en ponderar el estatus de los textos escritos como fuentes de verdades absolutas (Bermudez, 2018). Ejemplos de esta resistencia, podemos encontrar en las maquetas de la Figura 1.

*Como una fortaleza de esta actividad, es importante llamar la atención sobre lo que

Jiménez Liso y autores denominan como una fase imprescindible en el diseño de una secuencia de indagación: *la búsqueda de pruebas con las que construir conocimiento descriptivo que demande la necesidad de los modelos explicativos*. Es este espíritu de comprobación (FECyT Ciencia, 2021), lo que los alumnos expresan como una conquista tras la construcción de las maquetas. Aunque, es necesario hacer notar, que hubo quien la consideró una actividad innecesaria.

Resulta relevante también, añadir otros dos aspectos positivos de estos modelos tridimensionales: i) En varias producciones se visualizaba un aspecto recurrente: el “zoom”. En varias de las maquetas quedó manifestada la necesidad de profundizar sobre el sistema urinario más allá de los órganos componentes, y explicitar otros niveles de organización necesarios: la nefrona en la mayoría de los casos, los esfínteres en otros, etc. Esta herramienta del zoom permite hacer un recorrido recursivo por el fenómeno con el que el modelo pretende dialogar. *Es como si después de un plano general realizáramos sucesivos zooms de un mismo paisaje, cada nuevo enfoque permite conocerlo mejor pero sin perder nunca de vista el plano general que nos permite interpretar el conjunto*. Este paisaje con sus macros y sus micros, también es construido por lo acontecido diacrónicamente (García Rovira, 2005).

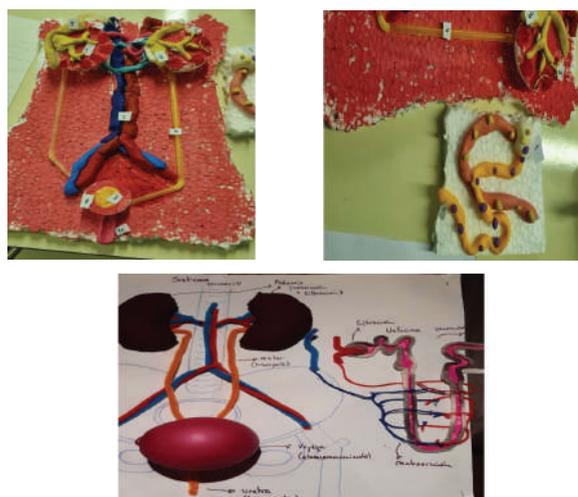


Figura 2: Dos modelos 3D (maquetas) del Sistema Urinario, con plano general (disposición y localización de órganos), y zoom hacia la nefrona.

El mismo análisis se puede hacer extensivo: *consideramos que cada uno de los hechos interpretados a partir del modelo junto con las actividades realizadas en el aula para su construcción funciona como una hipótesis teórica del mismo a la vez que pasa a formar parte del propio modelo enriqueciéndolo* (García Rovira, 2005). La Figura 2 pone de manifiesto algunas muestras de dicho recurso.

ii) Se reconoce un gran esfuerzo por intentar integrar procesos. La filtración y la expulsión de orina a través de la uretra son los procesos más elegidos. Quizás por su facilidad para

introducirlos en las producciones sin mayores inconvenientes. Lo cierto es que este era un criterio de evaluación, por lo cual, su integración también pudo deberse a la obligatoriedad y/o al valor formativo que tienen estos procesos para la comprensión sistémica de los fenómenos que allí subyacen. Más allá de las razones que estén mediando estas incorporaciones, sin duda resultan atractivas y altamente representativas del contenido de la UD¹.

CONCLUSIONES

Algunos cierres parciales respecto a lo reflexionado sobre los MCE y las prácticas de modelización, dan cuenta de que estos modelos pueden ser interpretados como vías de tránsito. Coincidimos con Russ et al. (2008) en que *las ideas de los estudiantes acerca de las causas que explican fenómenos científicos están normalmente “en vías de desarrollo”*, y como tal, es lógico que sus constructos teóricos también sean transitorios, de carácter provisional, a medida que se avanza entre desafíos cognitivos y nuevos problemas. En este sentido, la construcción de los modelos, de las maquetas en particular y las huellas de los caminos que cada uno fue reconociendo de manera más autónoma, son situaciones que estimamos, han sido promovidas por la instalación de tareas instruccionales (Talanquer, 2017). Consideramos que el uso de MCE que dirigieron las secuencias didácticas y las prácticas en el aula, implican una labor mayor a la prevista, la mayoría de las veces. En consecuencia, dicha obra debería ser extensiva en el tiempo, es decir, no agotarse en la instancia de presentación o de evaluación sumativa, para que realmente tome fuerza su carácter de recursividad, y promueva procesos pragmáticos y epistémicos. El practicante recuperó de su práctica de residencia grandes potencialidades para seguir abordando la enseñanza de la Biología y de las Ciencias Naturales en general. Con seguridad, nada es permanente. Y es allí donde la educación se adueña de la perplejidad. Esta visión de cambio constante demanda estrategias didácticas que contemplen la elaboración de entidades dinámicas que se ajusten progresivamente ante desafíos cognitivos. Adviértase que estos procesos de cambio requieren tiempo y son evolutivos en tanto, entre modelo y modelo, se conservan las potencialidades que le otorgan sentido a cada producción.

BIBLIOGRAFÍA

Acher, A. (2014). Cómo facilitar la modelización científica en el aula. *Tecné, episteme y didaxis: TED*, 36, 63-75. DOI: 10.17227/01213814.36ted63.75

Adúriz-Bravo, A. (2012). Algunas características clave de los modelos científicos relevantes para la educación química. *Educación Química*, 23, 1-9. DOI: 10.1016/S0187-893X(17)30151-9

1.-No se incluyen fotos de los procesos de las maquetas, puesto que sólo se perciben bien en formato video. En otros casos, como la presentación no incluyó un video, estos procesos sólo pudieron exteriorizarse en el acontecimiento de la jornada de defensa presencial.

Adúriz-Bravo, A. (2010). Hacia una didáctica de las ciencias experimentales basada en modelos. A 'CiDd: II Congr s Internacional de Did ctiques 2010'. Girona: Universitat. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10256/2774>

Adúriz-Bravo, A., & Erduran, S. (2003). La epistemología específica de la biología como disciplina emergente y su posible contribución a la didáctica de la biología. *Revista De Educación En Biología*, 6(1), 9–14. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/36672>

Bahamonde, N. y Gómez Galindo, A.A. (2016). Caracterización de modelos de digestión humana a partir de sus representaciones y análisis de su evolución en un grupo de docentes y auxiliares académicos. *Enseñanza de las Ciencias*, 34 (1), 129-147. DOI: 10.5565/rev/ensciencias.1748

Bermudez, G.M.A., y Ocelli, M.E. (2020). Enfoques para la enseñanza de la Biología: una mirada para los contenidos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 135-148. DOI: 10.7203/DCES.39.16854

Bermudez, G.M.A. (2018). Sobre transposiciones avejentadas y despersonalizadas: una oportunidad para el profesor en formación para la vigilancia epistemológica de los saberes. En A. L. De Longhi (Comp.), *Cuadernos de didáctica para la formación docente inicial y continua 2. Fundamentos didácticos para enseñar Biología* (pp. 114-178). E-book. Córdoba: FCEFYN (UNC).

Castro Moreno, J. A., & Valbuena Ussa,  . O. (2018). Algunas relaciones entre la autonomía de la Biología y la emergencia de su Didáctica: consideraciones sobre la complejidad de enseñar una ciencia compleja. *Ci ncia & Educa o*, 24, 267-282. DOI: 10.1590/1516-731320180020002

De Longhi, A. L. (2018). La comunicación didáctica. Algunos fundamentos. En De Longhi, A. L. *Fundamentos para la enseñanza de las ciencias. Concepciones alternativas, transposición y comunicación* (pp.72-112). Córdoba: FCEFYN, UNC.

Edwards, V. (1997). Las formas de conocimiento en el aula. En Rockwell, E. (ed.). *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica.

FECyT Ciencia (2021). Debate: Enseñar ciencias por indagación:  reconocimiento o resistencia? (con Jiménez Liso, M.R., y Hernández, L.). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Y9JpIMCMFbQ&t=267s&ab_channel=FECYTciencia



Freire, P. (1985): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.

García Rovira, M. P. (2005). Los modelos como organizadores del currículum en biología. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VII Congreso.

Giere, R. N. (1999). Using Models to Represent Reality. En L. Magnani, N. J. Nersessian y P. Thagard (Eds.), *Model-Based Reasoning in Scientific Discovery*, (pp. 41-58). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Gil Pérez, D., Macedo, B., Martínez-Torregrosa, J., Sifredo Barrios, C., Valdés, P., y Vilches Peña, A. (2005). *¿Cómo promover el interés por la cultura científica?. Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años*. Santiago de Chile : Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. ISBN 956-8302-37-9, 476 p.

Gil Pérez, D., Furió Más, C., Valdés, P., Salinas, J., Dumas Carré, A., Martínez-Torregrosa, J., y Pessoa de Carvalho, A. M. (1999). ¿Tiene sentido seguir distinguiendo entre aprendizaje de conceptos, resolución de problemas de lápiz y papel y realización de prácticas de laboratorio? *Enseñanza de las Ciencias*, 17(2): 311-320. DOI: 10.5565/rev/ensciencias.4094

Gilbert, J. K. y Justi, R. (2016). *Modeling-based teaching in science educations*. Cham, Switzerland: Springer Nature.

Izquierdo-Aymerich, M. y Adúriz-Bravo, A. (2003). Epistemological foundations of school science. *Science & Education*, 12 (1), 27-43. DOI: 10.1023/A:1022698205904

Jackson, P.W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. 1º Ed. Buenos Aires: Amorrortu.

Litwin, E. (2016). El oficio del docente y la evaluación. En Litwin, E., *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. 1º edición (pp. 165-194). Buenos Aires: Paidós.

Occelli, M., Pomar, S. y Gómez Galindo, A.A. (2022). Modelizar y construir representaciones externas sobre la síntesis de proteínas: un estudio de diseño en la escuela secundaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 42, 119-136. DOI: 10.7203/DCES.42.20945

Oh, S. P. y Oh, S. J. (2011). What teachers of science need to know about models: an overview. *International Journal of Science Education*, 33(8), 1109-1130. DOI: 10.1080/09500693.2010.502191

Oliva, J.M. (2019). Distintas acepciones para la idea de modelización en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 37(2), 5-24. DOI: 10.5565/rev/ensciencias.2648

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. 1º edición, Barcelona: Graó.

Russ, R. S., Scherr, R. E., Hammer, D. y Mikeska, J. (2008). Recognizing mechanistic reasoning in student scientific inquiry: A framework for discourse analysis developed from philosophy of science. *Science Education*, 92, 499-525. DOI: 10.1002/sce.20264

Talanquer, V. (2017). Tres elementos fundamentales en la formación de docentes de ciencias. *Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología-Tecné, Episteme y Didaxis (ted)*, 41: 183-196. DOI: 10.17227/01203916.6043



Perspectivas sobre el quehacer profesional en estudiantes de primer año de la carrera de Abogacía de la UNLP

Andrés Szychowski
María Victoria Gisvert
María Paula Perotti
María Inés Ibarra

UNLP, Argentina
andres.tutoria@gmail.com
vickygisvert@gmail.com
mariapaulaperotti@gmail.com
mariaines4@gmail.com

RESUMEN

El trabajo se inscribe en la comisión denominada “Aproximaciones a los procesos de aprendizaje en la enseñanza del Derecho”, grupo de 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 Orler. Nuestro espacio está integrado por docentes de diversas asignaturas y miembros del Gabinete de Orientación Educativa. Tiene como propósitos la exploración e indagación de las trayectorias de los/as estudiantes, el análisis de los aprendizajes que acontecen en el ámbito académico y sus relaciones con la enseñanza universitaria. En la presente ponencia analizamos perspectivas sobre actividades profesionales en estudiantes de primer año (2022), que cursan la primera asignatura: “Introducción al estudio de la Ciencias Sociales”. Focalizamos en motivaciones sobre la elección de la carrera, representaciones sobre actividades profesionales, ámbitos laborales en los que desean desempeñarse y consideraciones sobre las posibilidades de inserción laboral.

PALABRAS CLAVE: Trayectorias, perspectivas, quehacer profesional, profesionalización temprana, motivaciones

INTRODUCCIÓN

El Observatorio de Enseñanza del Derecho busca indagar, sistematizar y construir conocimientos sobre la complejidad de la Enseñanza del Derecho en sus diversos campos.

En este marco se nos convocó para investigar sobre las relaciones entre aprendizajes y enseñanza en el marco de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP). Somos conscientes de la amplitud de semejante empresa, razón por la que anteponeamos: “aproximaciones”. Conformamos para ello un grupo interdisciplinario (docentes de Derecho, profesoras en Ciencias de la Educación y un psicólogo). En total, la comisión cuenta con ocho integrantes. Como objetivos iniciales nos propusimos: a) realizar una búsqueda sistemática sobre las teorías del aprendizaje y sus debates actuales en contexto universitario; b) poner a disposición de los/as 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 aprendizajes valiosos; f) indagar las representaciones de docentes y estudiantes sobre las configuraciones del conocimiento profesional de los/as abogado/as.

En esta oportunidad recuperamos la noción de “trayectorias”, concepto que nos permite indagar tramas institucionales y sujetos en formación. Presentaremos los resultados de la toma 2022 de un instrumento denominado “Cuestionario sobre perspectivas del quehacer profesional de los/as abogados/as”.

Marco teórico

La noción de “trayectoria educativa” nos permite reflexionar sobre las tramas que entrelazan instituciones y sujetos. Pensar la dimensión institucional en las trayectorias de los y las estudiantes de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP nos posiciona en el plano de las políticas educativas. Sandra Nicastro afirma que el concepto de trayectorias “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, y las políticas institucionales, 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. En este sentido, entendemos que es importante investigar cómo se configura el conocimiento profesional de los/as abogados/as, en su etapa preprofesional, 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 las/os 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 profesional 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.

Aspectos metodológicos

Es un estudio descriptivo con un enfoque cuali-cuantitativo. En 2018 construimos un cuestionario para explorar perspectivas de los/as estudiantes de primer año sobre las actividades profesionales del ámbito de la abogacía. Incluimos preguntas que indagan las modalidades de enseñanza que propiciarían aprendizajes significativos y preguntas que abordan expectativas en relación a sus trayectorias académicas. 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 representados, teniendo en cuenta que se trata de un campo científico y profesional en continua transformación.

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. Sin embargo, el contexto de pandemia afectó nuestra planificación. No tuvimos éxito en la convocatoria a la distancia para realizar las entrevistas, y decidimos ser respetuosos de los momentos de incertidumbre social e individual, y de adaptación a la modalidad virtual en la que se encontraban los/as estudiantes. En 2022 decidimos volver a tomar el cuestionario a estudiantes que cursan el primer año de la carrera, más específicamente, la primera materia, denominada “Introducción al estudio de las Ciencias Sociales”. La muestra está constituida por 125 estudiantes de 8 comisiones. Consideramos que contar con dos muestras enriquece el análisis. No renunciamos al interés inicial por indagar 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. En este trabajo priorizamos los siguientes ejes del cuestionario: motivaciones sobre la elección

de la carrera, representaciones sobre las actividades profesionales que realizan los/as abogado/as, perspectivas sobre ámbitos laborales en los que desean desempeñarse y concepciones sobre la salida laboral.

Análisis de los resultados y reflexiones

En cuanto a los motivos de la elección de la carrera, el interés por las “Ciencias Jurídicas” alcanza un 45,7% de las respuestas; 30,2% de las respuestas aluden a la “Salida laboral”; y un 19,4% se vinculan a “Vivencias personales asociadas al Derecho”. Cabe destacar que son los tres ítems que se destacan, también, en las respuestas del año 2019.

En lo referente a las actividades profesionales más representativas o importantes que realizan las/os abogada/os, la “Promoción y protección de los Derechos Humanos” se ubica primero, seguido por “Función Judicial”, mientras que el ítem “Prevención y asesoramiento legal” se posiciona en el tercer lugar. Cabe destacar que la actividad profesional que en el año 2019 quedó en tercer lugar, “Promoción y protección de los Derechos Humanos”, en esta oportunidad se ubica en la primera opción elegida por los y las estudiantes. Son varios los análisis que pueden hacerse respecto al tema, pero consideramos que el hecho de que el nuevo Plan de Estudios fomente un nuevo perfil profesional, interviene en estos cambios. Un dato no menor es que ya en diciembre del año pasado se recibieron los/as primeros/as abogados/as del Plan 6 (nuevo Plan de Estudios). Hasta el año 2017 la carrera de Abogacía se encontraba orientada a formar profesionales que encontraban en el litigio la única forma de resolución de conflictos jurídicos. En la actualidad, esta concepción de profesional de las ciencias jurídicas y sociales ha variado con la incorporación de nuevas materias vinculadas a los Derechos Humanos, teoría del conflicto, derecho del consumidor, mediación y resolución de conflictos, entre otros. A esto hay que sumarle la incorporación de prácticas pre-profesionales en distintos ámbitos donde se desarrolla el ejercicio profesional de las/os abogadas/os, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera mediante el desarrollo programado de actividades propias del desempeño profesional. Asimismo, la posibilidad de estudiar distintos idiomas de forma técnica deriva en que se incorporen herramientas que servirán para desempeñarse en otros ámbitos de trabajo, y hasta en otros países, desmitificando la idea de que los/as abogados/as sólo pueden ejercer su profesión dentro de un Estudio Jurídico o el Poder Judicial de nuestro país.

Ahora bien, siguiendo el hilo del análisis, pero ahora sí pensando principalmente en el desempeño de la profesión en litigio, se consultó a los/as estudiantes de la muestra, en relación a su rol como futuros/as abogado/as, en qué ámbito de aplicación les gustaría desempeñarse. En este sentido, de las opciones propuestas, el 38,2% eligió el área penal; en segundo término, con un 26%, el fuero de familia; y el tercer lugar fue disputado con bastante paridad entre los ámbitos de daño/empresarial, Derechos Humanos y laboral, en un 15,4%, 14,6% y 13,8%, respectivamente.

En razón de lo antes expuesto, resulta importante subrayar que un número significativo



de estudiantes -sumados los dos ámbitos más elegidos (penal y familia) nos arroja un total de 64,2%- se ven interpelados por espacios en donde se ventilan situaciones de profunda conflictividad para el desarrollo de su actividad como operadores jurídicos. Esto evidencia una modificación respecto a los resultados arrojados en el cuestionario tomado en el año 2019. En aquella oportunidad, si bien el primer lugar también fue compartido con el ámbito penal con un 26,7 % de respuestas, lo secundaron el civil/comercial” (18,9 %), y recién en tercer lugar familia (18 %). Sí se puede observar un incremento en relación al “medio ambiente” que creció a un 4,9 % cuando solo representó el 0,9 % en el 2019.

Si bien el cuestionario nos permite realizar un análisis cuantitativo, el contexto histórico de una muestra y la otra –previo y pos pandemia- admite reflexionar y abrirnos a algunos interrogantes sobre los motivos de las diferencias que se pueden apreciar en los resultados: el aislamiento social, preventivo y obligatorio, implicó una larga convivencia de las familias y los medios de comunicación replicaron los conflictos que se daban en el seno intrafamiliar, por ejemplo. La relación de los seres humanos con la naturaleza también resonó en el tiempo de aislamiento y el origen zoonótico de las enfermedades, lo que hizo preguntarnos como sociedad por los sistemas de producción intensiva, por otro lado. Todos estos puntos, hoy los podemos convertir en disparadores para un examen más cualitativo, que nos permita reconocer ese movimiento que se va dando.

Las Ciencias Jurídicas y Sociales son permeables a las transformaciones y eventos de la sociedad y, por consiguiente, tanto operadores jurídicos como estudiantes resultan influidos por estos cambios, lo que impactaría en los movimientos en las elecciones y campos de trabajo. Vinculada a la pregunta sobre la mayor salida laboral de los ámbitos de aplicación del ejercicio de la profesión, y teniendo en cuenta que se consulta en razón de sus creencias, predomina el penal con un 33,6%, seguido por familia con el 23,5%, luego el laboral con el 20,2% y con el 15,1% el ámbito de daños/empresarial. Los restantes fueros o espacios nos dan pequeños porcentajes marginales. Es interesante destacar el correlato entre los gustos para el desempeño de la profesión y sus creencias en relación a la mayor salida laboral. Nuevamente en este interrogante, y en relación a la muestra del año 2019, encontramos que se corre de lugar ascendiendo al segundo puesto el ámbito de “familia”. Y abonando los párrafos anteriores, que nos permiten preguntarnos a qué se deben algunas modificaciones entre la toma de este instrumento y el anterior, al igual que en la muestra tomada el 2019, quienes pudieron argumentar (76,9% del total en 2022) lo hicieron poniendo de manifiesto que sus elecciones estaban vinculadas a los crecientes conflictos sociales.

Reflexión final

Los datos obtenidos, y nuestros posicionamientos en torno a la complejidad de las trayectorias universitarias de nuestra Facultad, nos invita a no quedarnos con resultados exclusivamente cuantitativos. La información obtenida en 2019 y 2022 (en cuanto

a motivaciones sobre la elección de la carrera, representaciones sobre actividades profesionales, ámbitos laborales en los que desean desempeñarse y consideraciones sobre las posibilidades de inserción laboral) y el impacto social de la pandemia, nos demanda construir nuevos instrumentos de indagación, entre ellos, las entrevistas. Las problemáticas y conflictos sociales, y su influencia en las trayectorias universitarias, deberían guiar nuestra mirada e indagación.

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. 8

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: ABOGACÍA-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. 9

Rogoff, Bárbara (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch, J. 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.

Szychowski, Andrés; Acosta, Marina Isabel; Ibarra, María Inés; Staffieri, Santiago; Perotti, María Paula (2020). "Aproximaciones a los procesos de aprendizaje en la enseñanza del Derecho: trayectorias, perspectivas sobre el quehacer profesional". III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: El Proyecto Político Académico de la Educación Superior en el Contexto Nacional y Regional. Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105691>

Puertas abiertas en la vida académica: del ingreso al egreso en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Ayelen Sidun
Rossana Viñas
Gisela Sasso
Marisol Cammertoni

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

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

Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Argentina, giselasasso@gmail.com

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

RESUMEN

El siguiente trabajo expone el relato de la experiencia llevada adelante en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, pensando estrategias y políticas académicas vinculadas directamente a posibilitar trayectorias continuas y con sostenibilidad para los/as/es estudiantes de la institución y teniendo en cuenta, como menciona Flavia Terigi las denominadas cronologías de aprendizaje, yendo más allá del aprendizaje monocrónico.

“Hablar de aprendizajes equivalentes no quiere decir que los recorridos tienen que ser exactamente los mismos para todos. Esto que es lógico y se puede decir, después hay que sostenerlo con saber pedagógico. Y para eso hay que ensayar, hay que investigar, hay que producir y hay que discutir mucho”. (Terigi, 2010, p. 18)

Y fue a través de discusiones y debates constantes, y nunca olvidando que la educación superior es un derecho humano y social inalienable del pueblo argentino, y que el Estado es el garante, es que las políticas que se enuncian a continuación tienen como objetivo fortalecer el derecho, trabajando el eje acceso-ingreso-permanencia-egreso para que la posibilidad sea de todos/as/es.

PALABRAS CLAVE: ingreso, trayectorias, egreso, derecho, educación superior



INTRODUCCIÓN

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 fue sancionada por el Congreso de la Nación en diciembre de 2006, y a partir de ella, se constituyó a la educación como una de las prioridades nacionales y como política de Estado. El objetivo fue y es la construcción de una sociedad justa, en la que la soberanía, la identidad nacional y el ejercicio de la ciudadanía democrática se profundicen además del respeto por los derechos humanos y las libertades y el desarrollo socio-económico.

La letra de esta ley está orientada a propulsar el avance sobre los problemas de fragmentación y desigualdad social que repercuten en el sistema educativo, entendiendo que en nuestro país el acceso a la educación es universal y debe ser requisito para la integración plena a una sociedad más justa.

La Ley N° 26.206 regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18, y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que esta ley determina (Educación Superior, Argentina.gob.ar).

Asimismo, la modificatoria de la Ley 27.204 (Ley de Educación Superior), propulsada por la diputada Adriana Puigross, establece fundamentalmente: 1- la responsabilidad del Estado respecto de la educación superior, reconociendo a la educación como un bien público y un derecho humano personal y social; 2- la prohibición de establecer gravámenes directos o indirectos en Instituciones de Educación Superior de gestión estatal y de cursos de ingreso eliminatorios; 3. y el Estado como garante de lo anterior.

Es en este sentido, y bajo esta legislación mencionada, es que el sistema educativo argentino propulsa el acceso universal, gratuito e igualitario de todos/as/es al mismo, bajo el derecho inalienable a la educación.

No obstante y desde una perspectiva de la educación superior como derecho, sabemos que la permanencia, es decir la participación activa de los/as/es actores en la oferta institucional, no es una situación dada, pese a la legislación vigente. En este sentido, no solo se vuelve necesario promover y estimular el ingreso, la permanencia y el egresos, sino también de trabajar en pos de garantizar los derechos conquistados, para contribuir con el aumento de la matrícula y además asegurar el acceso de quienes lo deseen.

Esto tiene un correlato con las prácticas, derechos y obligaciones que se dan en la educación media. En este sentido, como expresa Rinesi en su libro *Filosofía (Y) política de la Universidad* (2015), si bien aumentó el número de ingreso en las escuelas secundarias, luego de la sanción de la ley de Educación Nacional, lo viene haciendo a un ritmo preocupante. “Hoy tenemos en la escuela más estudiantes que antes de la ley, pero no conseguimos que nuestra escuela produzca más graduados”. (Rinesi, 2015, p. 58) Es

entonces, que “cuando la escuela secundaria es pensada como una obligación puede la Universidad ser pensada como un derecho”. (Rinesi, 2015, p. 59)

Es decir que no sólo se trata de garantizar las normativas vigentes en los diferentes ámbitos y niveles educativos, sino también de que éstas sean posibilidades reales para que la comunidad acceda y finalice su trayectoria en la educación media, y de esta manera, al mismo tiempo, ampliar el ingreso, la capacidad de retención y por lo tanto, el egreso en la educación superior.

Como explica Rinesi, el derecho a la universidad, es la universidad la que tiene que garantizarlo.

Dicho de otro modo: sostener que existe un “derecho a la Universidad” significa postular que la Universidad tiene la obligación de reconocer en sus estudiantes a los sujetos de ese derecho que esos estudiantes tienen y que ella tiene que garantizar, porque en eso le va, hoy (hoy: no ayer, no cuando pensábamos la Universidad de otra manera, no cuando pensábamos a la Universidad como una máquina de fabricar elite) su justificación y su sentido. Ahora: esta perfecta obviedad que estoy pasando en limpio tiene una extraordinaria importancia práctica y cambia, y debe cambiar, radicalmente, nuestro modo de estar en la Universidad, nuestra manera de habitarla y nuestra forma de plantearnos la tarea que tenemos que desarrollar en ella. Y nos deja sin excusas, sin ninguna excusa, para nuestro eventual fracaso en la tarea fundamental que tenemos que cumplir en la Universidad, que es la de garantizar a nuestro estudiantes, a esos sujetos de derecho (a esos sujetos de derecho a entrar, estudiar, aprender, avanzar y recibirse en la Universidad) que son nuestros estudiantes, el ejercicio efectivo y exitoso de ese derecho que ellos tienen, de ese derecho que los asiste y que los reconoce, de ese derecho del que ellos son los titulares y nosotros los garantes. (Rinesi, 2012, p. 12).

En este sentido, se vuelve prioritario trabajar en pos del fortalecimiento de las trayectorias educativas de los/as/es estudiantes potenciando las prácticas y estrategias pedagógicas en clave institucional, para enriquecer las políticas académicas y efectivizar los derechos conquistados.

Ingreso, permanencia y egreso

Como se ha mencionado, las investigaciones acerca de los estudios superiores en la Argentina, han volcado su preocupación hacia el acceso, el ingreso y la permanencia de lxs estudiantes a causa de la expansión de la matrícula que ha tenido este nivel al final del siglo XX y comienzos del XXI (García de Fanelli, 2004). Esta expansión, ligada a las políticas públicas implementadas por los gobiernos, tales como el Progresar, Conectar Igualdad, AUH, entre otras, tuvieron un impacto directo en el sistema educativo.

La cuestión del egreso ha aparecido en escena, más recientemente, con la modificatoria



de la LES en 2015; y la declaración de la CRES 2018, que definió “a la educación superior como un bien público y social, un derecho humano fundamental y una responsabilidad de los Estados” (Abratte, 2019, p. 71).

Estas decisiones y políticas han provocado mayor diversidad y heterogeneidad en las aulas de nuestras instituciones y ha sido la causa por la que se ha comenzado a repensar las prácticas institucionales y pedagógicas en pos de la efectiva concreción del derecho a la educación.

Es así que mucho se ha trabajado y se ha avanzado en términos del acceso e ingreso a la educación superior, y también sobre las trayectorias de los/as/es estudiantes, pero la terminalidad aún se presenta como un desafío ineludible para la política educativa. Y es de esa preocupación, reflexionar y pensar prácticas y estrategias institucionales y pedagógicas, pero también políticas.

Demasiado habitualmente la enseñanza es tomada como un problema doméstico, como un problema individual, como un problema didáctico, en un uso peyorativo de este término que restringe lo didáctico al diseño de estrategias de trabajo en el aula, a un problema de metodología, con el supuesto “todo terreno” de la visión tecnocrática o con el supuesto minimalista de que la enseñanza se encuentra al final de la cadena de transmisión que arranca en el motor de las definiciones políticas. Desde luego, la enseñanza es un problema didáctico; pero la didáctica es un problema político (Terigi, 2004, pp. 199-200).

Y también son políticas las decisiones de abordaje de esa didáctica, de lo académico y de las políticas que se implementen (o no) desde lo institucional.

Este trabajo se enmarca en el campo de la comunicación/educación y plantea la reflexión en un territorio común, un tejido por un estar en ese lugar con otros/as/es (Huergo, 2006). “Significan el reconocimiento del otro en la trama del “nos-otros”. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos” (Huergo, 2006). Pensar en términos de comunicación/educación es inscribirse en un proyecto pedagógico-político, que entiende los procesos de enseñanza y aprendizaje como tramas de interlocución. Y esos sentidos, esa interlocución son parte de la problemática a desarrollar: ingreso-permanencia-egreso en la educación superior.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A continuación, se realiza un recorrido por las distintas etapas que atraviesa un estudiante en la universidad y las estrategias pensadas en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social en cada una de ellas, con el objetivo de propiciar trayectorias acompañadas desde la institución.

Estas políticas que se exponen han sido debatidas y consensuadas por todos los claustros en el Consejo Directivo y conforman parte del hacer académico de cada ciclo lectivo.

- Estrategias de ingreso

Materia Taller de Introducción a la Comunicación Social

Desde 1993, la Facultad de Periodismo y Comunicación Social desarrolla un curso introductorio que ha ido variando de acuerdo a las contextualidades y sus contenidos se renuevan año a año teniendo en cuenta los distintos perfiles de estudiantes que ingresan. De aquel curso de ingreso al actual espacio introductorio formativo de todas las carreras (Licenciatura -en sus dos orientaciones: Periodismo y Planificación- y Profesorado en Comunicación Social, y Tecnicaturas Superiores Universitarias en Periodismo Deportivo, en Comunicación Digital, en Comunicación Pública y Política y en Comunicación Popular), hoy se piensa en un espacio articulador e integrador en el que se trabajan herramientas sobre el campo disciplinar, los lenguajes, la práctica profesional pero también herramientas para la vida institucional.

Desde 2017, y devenido de la implementación de los nuevos planes de estudios de las carreras, este espacio se acredita como la primera materia de la currícula, de carácter obligatoria no eliminatoria. Lo importante es que los/as/es estudiantes podrán continuar con las cursadas de no ser aprobada, pudiéndose recurrir a mitad de año.

Esa materia se compone por tres áreas: comunicación, producción de Lenguajes y Narrativas y un espacio de charlas con temáticas de interés.

El objetivo primordial es la inserción a la vida universitaria desde lo académico pero también desde lo institucional.

Programa de Tutorías

En el marco de curso introductorio y como política institucional que lo acompaña en paralelo, existe el Programa de Tutorías, en el cual los/as/es tutores/as pares se vinculan con los/as/es estudiantes ingresantes para acompañar y contener personalmente en los primeros pasos y en la inserción a la universidad.

En este sentido, se informa sobre derechos, obligaciones, posibilidades y cuestiones administrativas referentes al ser estudiante en la Universidad Nacional de La Plata, en general y a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, en particular.

Este programa además colabora en la realización de diagnósticos con respeto a las distintas problemáticas socio-culturales y económicas que aparecen en el entramado del inicio de una carrera; informan sobre situaciones particulares respecto a becas nacionales y de la universidad; asesoran sobre trámites administrativos, recorrido por el plan de estudios correspondientes, inscripción a materias, entre otras.

Talleres extracurriculares

En el marco del Curso Introductorio se ofrecen talleres intensivos, optativos y extracurriculares, con herramientas teórico-prácticas específicas del lenguaje trabajado en el Taller de Producción y Prácticas en Comunicación.

Ingreso de medio término



Desde el año 2016, en la Facultad se lleva a cabo en el receso de invierno, el ingreso de medio término, a través de una inscripción particular durante los meses de junio y julio.

En relación al esquema de cursada, es una cursada intensiva adaptada del ingreso tradicional.

- Estrategias de permanencia

Talleres “Cómo rendir un final” y espacios de consulta en las cátedras

Este espacio tiene como objetivo construir un espacio de intercambio y acompañamiento para que los/as/es estudiantes puedan atravesar las instancias de examen final de manera satisfactoria; brindar herramientas para el desarrollo de técnicas de estudio y planificación del tiempo; propiciar la confianza en lxs estudiante para abordar el momento de rendir en una mesa de final; y explicar técnicas de búsqueda de materiales bibliográficos para rendir.

Asimismo, la idea es propiciar la comunicación entre estudiantes y profesores/as de las materias, para de esta manera, generar espacios de consulta previos a la mesa de final correspondiente.

Taller de Planificación de la carrera

Este espacio busca asesorar acerca de los distintos planes de estudios de las carreras de la Facultad y revisar, en clave pedagógica, con lxs estudiantes los recorridos de cada plan de estudios en profundidad.

Asimismo, se explican las nociones de correlatividades y equivalencias; diferencias entre taller, materia teórico práctica obligatoria u optativa, seminario; y la diferencia entre promoción, cursada aprobada y/o a final.

Cursadas intensivas de verano e invierno

Esta modalidad de cursada intensiva está destinada para todos/as/es los/as/es estudiantes de la Facultad. Se propone con ellas que puedan recuperar o adelantar cursadas no realizadas. Se respetan los contenidos mínimos, la carga horaria total, la modalidad (taller, teórico-práctica o seminario) y los sistemas de aprobación establecidos en los planes de estudio y los regímenes de enseñanza vigentes para cada asignatura.

Recuperación de contenidos mínimos

Es una estrategia pensada para los/as/es estudiantes que hubieran aprobado el 50% del recorrido de una materia y/o entregado hasta el 50% de los trabajos prácticos, y que por, situaciones debidamente justificadas, hayan abandonado la cursada. En este sentido, cada cátedra, con el acompañamiento de la Secretaría Académica, establece un período para realizar la recuperación, estableciendo un cronograma especial para cada situación con cada estudiante.

- Estrategias de egreso

Dirección de Grado

Desde 1998, cuando se modificó el Plan de Estudios 1989, se incorporó como requisito de egreso, la tesis. A partir de allí, se desencadenaron tantas experiencias del proceso mismo de la escritura de la tesis, como estudiantes pasarían por ellas.

Como primera medida, la Facultad creó un espacio para que se encargue de acompañar los procesos de tesis de los estudiantes, la Dirección de Grado.

Es sabido que, justamente, la escritura de un trabajo final de carrera es uno de los momentos más dilémicos para un estudiante; no sólo por los miedos de enfrentarse a él sino también por ser el momento de cierre de un ciclo y eso, siempre, es un desafío y un duelo.

Frente a las dificultades que se empezaron a diagnosticar en los procesos de finalización de carrera fue que en 2014, con el nuevo cambio de plan de estudios, la enunciación “tesis”, pasó a “trabajo integrador final”; y “defensa” a “coloquio” para el momento de evaluación.

Por otra parte, se profundizó el trabajo personalizado, no sólo respecto del TIF en sí sino también, sobre el adeudamiento de materias y es en ese entonces que Grado empezó a “salir a buscar” a quienes adeudaban entre 1 y 3 materias de todas las carreras de la Facultad, más el TIF en el caso de la Licenciatura, para asesorarlos y acompañarlos en rendir finales y/o posibilitar las cursadas.

Asimismo, este trabajo se complementó y complementa con la articulación de Grado con el Seminario de Tesis/Taller de TIF -curriculares en la carrera de la Licenciatura plan 1998 y 2014- y los talleres extracurriculares que se dictan de manera permanente en ambos cuatrimestres. Es fundamental la interacción de los distintos espacios y propuestas académicas pensadas por la Facultad a estos fines, para que el proceso de finalización de carrera sea fructífero y que sean un batería de herramientas que en su conjunto permitan a los/as/es estudiantes acceder a los conocimientos necesarios para esta instancia.

Es importante mencionar también que se realizan diagnósticos constantes en relación a las necesidades y demandas de los estudiantes para el egreso, y en base a ello, se actualizan y se piensan estrategias constantemente.

Cursadas bimensuales y mensuales

Esta modalidad está orientada directamente para quienes adeuden hasta 3 materias para finalizar su carrera. Al igual que en las cursadas de invierno y de verano, esta iniciativa propone respetar los contenidos mínimos, la carga horaria total, la modalidad (taller, teórico-práctica o seminario) y los sistemas de aprobación establecidos en los planes de estudio y los regímenes de enseñanza vigentes para cada asignatura. Del mismo modo, supone que su distribución horaria se establecerá equilibradamente en función de la duración total de la cursada.



Taller de Trabajo Integrador Final (TIF)

Este Taller tiene como objetivo desmitificar la enunciación “tesis/tif”; revisar la normativa de la Facultad para pensar el Trabajo Integrador Final de la Licenciatura en Comunicación Social; brinda pautas generales para propiciar la elaboración de una producción académica en el campo de la comunicación. Orienta en la reflexión y la integración de los saberes aprendidos y aprehendidos a lo largo del trayecto curricular para pensar y construir un proyecto de trabajo final con la aplicación de conceptos y/o trabajados en la carrera e incluso, las prácticas profesionales realizadas por fuera de la carrera pero articuladas con ella.

Si bien es una materia optativa dentro de la currícula académica, este espacio áulico brinda un acompañamiento para la instancia final de la Licenciatura ya que en el transcurso de sus clases se insta a la construcción del Plan de TIF. En este sentido, semana a semana los/as/es estudiantes pueden ver materializado el proceso a través de la entrega y devoluciones de sus trabajos que comienzan desde pensar un tema y problematizarlo en clave comunicacional para continuar, luego, construyendo los antecedentes, la justificación, los objetivos, el marco conceptual y el marco metodológico. La producción de estos pasos que conforman el proyecto, y el cual acompañamos desde el Taller, allanan esta instancia donde muchos/as/es estudiantes se encuentran con más dudas que certezas y consideramos que por años estas clases son una herramienta de apoyo y orientación a los fines de acompañar el proceso de finalización de carrera.

Ciclo de charlas temáticas de TIF

Los objetivos principales de este ciclo de charlas es que los estudiantes puedan, por un lado, dimensionar la vinculación entre la trayectoria académica y los procesos de producción del TIF, trabajar en temáticas específicas, profundizando en los antecedentes del TIF, y a la vez, ser orientados en relación de bibliografía pertinente, marcos teóricos y metodológicos adecuados, entre otros.

Taller de Escritura de Trabajo Integrador Final (TIF)

Este Taller tiene como objetivo generar un espacio de aprendizaje para el análisis y elaboración de textos académicos e introducir las características de la escritura académica, abordando las convenciones, públicos y contextos de producción y de recepción de los textos científicos.

Por otra parte, se abordan herramientas para la adquisición de habilidades y de una mirada crítica para seleccionar e interpretar información procedente de diferentes fuentes en función de objetivos de investigación y así presentar adecuadamente los resultados obtenidos. Fundamentalmente, se busca fortalecer las habilidades que le permitan a los

estudiantes optimizar los procesos de producción textual, comprensión e interpretación de textos académicos y colaborar en los procesos de escritura académica en la elaboración de sus trabajos finales integradores.

CONCLUSIONES

En los últimos tiempos, y mucho más a partir de las prácticas discursivas de los medios de comunicación y de ciertos sectores de la política, se ha acrecentado el debate sobre la educación pública, la universidad pública y, sobre todo, la excelencia académica y el rendimiento académico. Y en ese sentido, la cuestión del egreso y la cantidad de estudiantes que se gradúan respecto de la cantidad que ingresan, sin tener en cuenta que los/as/es estudiantes no son números sino personas.

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 tránsito por la universidad si bien presenta momentos diferenciados, estos están entrelazados y desde cada una de las instituciones, deben pensarse políticas integrales que acompañen un recorrido que contemple al estudiante como persona, teniendo en cuenta además, las políticas públicas que emanan del Estado y el marco educativo legal.

La educación es un derecho y es necesario que no quede en la letra muerta de una ley, sino que se efectivice en acciones y estrategias concretas que posibiliten de manera real, el acceso, la permanencia y el egreso de todos/as/es.

“El pasaje de la condición de estudiante a la de graduado no es simple ni lineal” (Carli, 2012, p. 233). Cada estudiante es una trayectoria, una individualidad, en un colectivo institucional y ese colectivo es el factor clave, como Estado, para la garantía del derecho en su integralidad.

Las políticas académicas propuestas e implementadas desde la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, evidencian positivamente un aumento del porcentaje de graduación de alrededor de un 10% por año.

Ciclo lectivo	Número total de egresados
2013	362
2014	448



2015	541
2016	619
2017	529
2018	615
2019	632
2020	725
2021	552

Del 2014 al 2016, se evidencia el cambio de la tesis al TIF en lo normativo y la desacralización de la “tesis” como impedimento; los descensos se muestran en los momentos de crisis: 2017, la crisis económica del gobierno de Mauricio Macri y 2021, la crisis sanitaria y económica por el Covid-19.

El 2020, en pleno auge del aislamiento el Covid-19, manifestó un nivel mayor de producción y de asistencia a mesas de finales -“teníamos tiempo para...”- y de un retorno a volver a la universidad, que fue posible por la virtualidad obligada por la emergencia sanitaria.

La decisión de pensar, planificar y continuar fortaleciendo políticas de egreso concretas es parte elemental de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social ya que no sólo promueve el egreso por los estándares marcados por las demandas administrativo-académicas sino por la visión y misión institucional de formar egresados/as/es comprometidos/as/es con la soberanía del pueblo, con la libertad de expresión y las luchas por los derechos a la pluralidad y democratización de la palabra.

Por todo esto, se piensa y se construye cada peldaño de la transición académica con puertas abiertas a los conocimientos y a la formación de comunicadores/as sociales con herramientas para ejercer una comunicación para la resistencia. Y con puertas abiertas en el tránsito por la institución, con puertas abiertas al territorio y con puertas que no se cierran por el hecho de convertirse en graduado/a/e para toda la vida de la universidad pública argentina.

4. BIBLIOGRAFÍA

ABRATTE, J.P. (2019). “Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos”. En Derechos humanos y educación superior. Editorial UADER.

CARLI, S. (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo Veintiuno Editores.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2004). «Indicadores y Estrategias en relación con la graduación y el abandono universitarios» (pp.65-89). En La Agenda Universitaria: propuestas de políticas públicas para la Argentina. Colección Educación Superior, Universidad de Palermo. https://www.academia.edu/20635565/Indicadores_y_estrategias_en_relaci%C3%B3n_con_el_abandono_y_la_graduaci%C3%B3n_universitarios

GENTILI, P. (2008). “Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro”. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109074909/06gentili.pdf>
----- (2015). *Pedagogía de la Igualdad*. Siglo XXI.

HUERGO, J. (2006). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Comeduc. <http://comeduc.blogspot.com/2006/04/jorge-huergo-comunicacin-y-educacin.html>

RINESI, E. (2012). *¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?* Instituto de estudios y capacitación- CONADU-CTA. https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1517941131_2012-como-producir-una-interaccion-transformadora-entre-universidad-y-sociedad.pdf

----- (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Ediciones UNGS.

TERIGI, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares.pdf



Ser estudiante en la UNLP: trayectorias en el ingreso a la FPyCS y la FI

María Florencia Seré

Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE)
Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS)
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
mf.sere@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo propone sintetizar el recorrido desarrollado durante el proceso de indagación, sistematización y escritura de mi tesis doctoral (Seré, 2022) *“La Universidad a través de las puertas: Relatos de experiencias de estudiantes ingresantes a las Facultades de Periodismo y de Ingeniería de la UNLP”*, a partir de la lectura del eje de trayectorias. Particularmente, el tema de la tesis configuró un acercamiento a las prácticas de lectura y de escritura en el ingreso a la universidad, así, el caso de estudio se ubicó en los relatos de las experiencias de estudiantes ingresantes a las facultades mencionadas.

En este sentido, posicionada en el enfoque metodológico cualitativo y a través de técnica de observación participante, formé parte de la cursada de la materia inicial de la FPyCS y de la FI de la UNLP, Matemática Para Ingeniería y el Taller de Introducción a la Comunicación Social durante el ciclo lectivo 2020, previamente a la declaración del DNU por la pandemia por COVID 19. Este trabajo se complementó con entrevistas en profundidad a catorce estudiantes ingresantes –siete de Ingeniería y siete de Periodismo- y con una encuesta que relevó una muestra de 57 casos en Ingeniería y 82 en Periodismo.

Si bien el foco de la tesis estaba puesto en relevar y registrar las prácticas de lectura y de escritura en el ingreso a ambas facultades, fue a partir de la sistematización de la información obtenida que pude dar cuenta de que los datos me daban la posibilidad de construir una foto sobre la multiplicidad de experiencias e identidades que habitan las aulas de la universidad. Es por eso que este artículo sintetiza esa indagación para reflexionar con otros actores de nuestra comunidad académica sobre las tensiones que identifican en sus relatos, para que se tornen estrategias conjuntas que promuevan participaciones y garanticen el efectivo derecho a la educación.

PALABRAS CLAVES: Trayectorias, ingreso, universidad.

Un acercamiento al concepto

En primer término, resulta relevante dar cuenta de la definición de las trayectorias, ¿de dónde parto para abarcar el corpus de análisis? Dentro del campo de la educación, el término trayectoria escolar planteado por Terigi (2007) representa una clave de lectura para comprender el tránsito de lxs estudiantes por las instituciones educativas. Para la autora, estas dan cuenta de “un momento tan importante en la vida de los sujetos que es imposible aislarla, en términos analíticos, de la ecología escolar, es decir, de todo el contexto que influye y es influenciado por el individuo educado” (p. 2). Aquí se entiende lo escolar como el pasaje dxl sujetx por las instituciones educativas en cualquiera de sus niveles. Plantea, profundizando en el término, dos dimensiones respecto de las trayectorias escolares.

Por un lado, las trayectorias teóricas, que refieren a lo que el sistema educativo define, y que “expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2007, p. 2). En este sentido, se señalan tres niveles de estructuración: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción.

Por otro lado, las trayectorias reales, dimensión que parte de la pregunta ¿qué pasa con lxs estudiantes en las instituciones educativas? Lo cual implica un análisis en contexto que complejice a esxs actores determinadxs por lo institucional, por la política, por la historia, las geografías, la cultura, sus biografías, la sociedad, etc. Es interesante pensar esta categoría en vinculación con la de sobredeterminación, definida por Althusser (1962, p. 83-84) y retomada por Buenfil Burgos (1990) para pensarla desde el campo de la comunicación/ educación a partir del concepto de interpelación, la cual establece un tipo de fusión preciso que supone formas de reenvío simbólicas y una pluralidad de sentidos; se constituye en el campo simbólico y no es comprensible por fuera del mismo. Es decir, implica poner en el centro a lxs sujetxs y a su práctica en relación con la cultura.

Entonces, la recuperación de las trayectorias de estudiantes se da en el diálogo complejo entre la experiencia, el relato, la observación y los registros en el diario de campo. Es decir, se trata de una mediación entre la experiencia vivida por lxs estudiantes, las significaciones sobre las prácticas, lo que efectivamente se dice y mi propia experiencia como observadora, como lectora de esa realidad en la que intervienen las otredades.

Ese encuentro se da en un proceso dialógico que textualiza la vivencia, ya que la experiencia es una producción/construcción en la que lxs sujetxs le dan sentido a lo vivido. Su recuperación expresa la reconstrucción de relaciones entre actores, saberes y procesos de legitimación.

Sistematización de experiencias, una pregunta por el quién

Previamente, recuperaba los corrimientos entre las trayectorias teóricas y las reales definidas por Terigi (2007). En esos solapamientos sobre las prácticas conviven unos

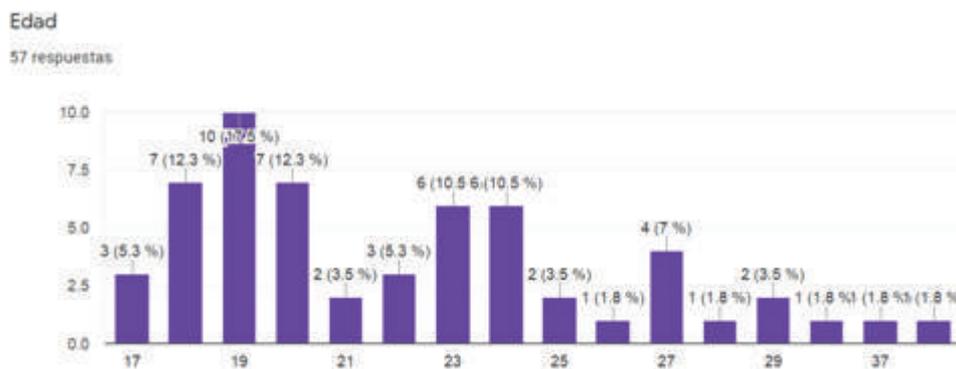


sentidos sobre quiénes son exxs estudiantes y, por otro lado, sus trayectorias reales. De este modo, estos operan en las delimitaciones de las estrategias institucionales como aprioris a partir de los cuales pensar los procesos de afiliación universitaria. ¿Qué quiero decir? Que las decisiones se asientan sobre unos imaginarios sobre quién es exx estudiante esperadx y que muchas veces se tensiona con xl real.

Esta lógica se entrevé, en primer lugar, en la designación de franjas horarias. Por lo general, lxs ingresantes que acaban de salir de la secundaria eligen el turno de mañana, como una continuidad del sistema escolar. Los 1800 inscriptxs a la Facultad de Ingeniería se dividen en tres franjas. La de mañana ofrece doce comisiones entre las 8 y las 12 hs. La de la tarde ofrece dos comisiones entre las 14 y las 18 hs. La de la noche ofrece una comisión entre las 15 y las 19 hs. Es decir, estx estudiante esperado acaba de egresar de la escuela secundaria. Y, en este marco, se espera disponibilidad y unos saberes determinados, “como base para”.

Esto mismo surge el primer día de clase y se replica el día del parcial. El Grupo 15, de 15 hs a 19 hs, está constituido por 69 estudiantes inscriptxs, un docente, un ayudante diplomado y tres ayudantes alumnxs. En el aula, las edades oscilan desde los 17 en adelante. Destaca una señora de unos cincuenta años y otro joven de unos treinta con ropa grafa de trabajo. El docente anota en el pizarrón los horarios y aulas de las consultas. Lunes a viernes de 12:30 a 15 hs y sábados de 9 a 12 hs en aulas H7 y H8. “Esto es porque seguramente las cuatro horas que estamos en clase no sean suficientes”, dice. Luego, introduce el tema del día que será Geometría y dice que se agregó el año pasado porque “los alumnos no lo traían incorporado del secundario”.

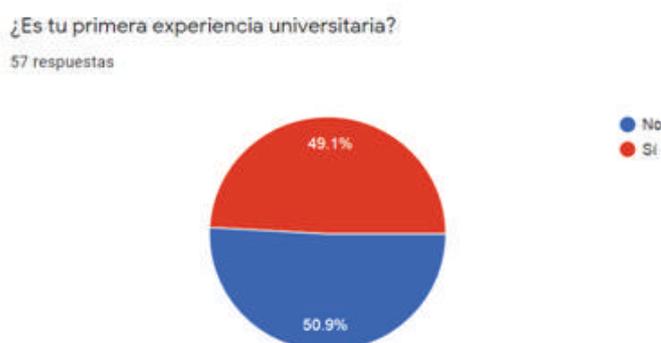
Aquí, la estrategia institucional está asentada sobre una base de cursada semanal de cuatro horas cátedra, cinco días a la semana. Asimismo, xl estudiante es invitadx de lunes a sábado de 12:30 a 15 hs a la consulta; los días en los que se rinden los exámenes son los sábados o los días de semana con horarios que no se condicen con el de la clase.



Se puede observar en el gráfico que las edades de lxs estudiantes consultadxs son heterogéneas, no todos los recorridos responden al momento inmediato de pasaje de la escuela secundaria hacia la universidad. Sino que, como expresa el siguiente diagrama

circular, lxs que se encuentran en el tránsito por su primera experiencia universitaria responden al 49.1%. Respecto de las escuelas de procedencia, 46 estudiantes provienen de escuelas públicas, en 16 casos, de escuelas de formación técnica; mientras que 11 son de escuelas privadas.¹

Sin embargo, dentro de los datos arrojados por la sistematización de las encuestas, sobre los 57 estudiantes de ingeniería encuestadxs, la mayoría proviene de La Plata, Berisso y Ensenada, sumando 35 casos en total. Por otra parte, 9 son del conurbano bonaerense y viajan todos los días a cursar. 5 son de la provincia de Buenos Aires, mientras que 4 son del interior del país. Finalmente, 4 son estudiantes extranjeroxs. Entonces, esta interpelación alcanza a 13 personas en particular de 69 inscriptxs, partiendo del a priori de que efectivamente estén esxs estudiantes recién llegadxs a la ciudad.



En esta línea, el principal canal de difusión que propone la cátedra para comunicarse con el estudiantado es Instagram, una red social utilizada principalmente por jóvenes. Aquí se publica información, consejos, imágenes, entre otras. Se entiende, así, al sujetx como un joven adolescente que pertenece a la ciudad de La Plata o que, en su defecto, se ha mudado recientemente y está en proceso de reconocimiento. Esta tensión entre lo esperado y lo real es parte del discurso institucional y de la práctica docente en diversos momentos de la cursada, por ejemplo en la devolución del primer parcial. “Entiendo los casos particulares, algunos trabajan, tienen muchas cosas”, dice el docente al referirse a los exámenes desaprobados. En la misma línea, la docente del espacio de consulta de Mate Pi, invita a participar y sostiene “sé que hay muchxs que trabajan, pero estaría bueno que vayan”. Estos enunciados dan cuenta de un reconocimiento en la lectura de esas particularidades.

Finalmente, en la lógica de este proceso, las trayectorias teóricas se terminan articulando con las trayectorias reales. ¿Qué quiero decir? En la constitución de la subjetividad académica y sus dimensiones prácticas, se operativiza la homogeneización de un estudiante recién egresado de la escuela secundaria, de clase media con disponibilidad de tiempo completo.

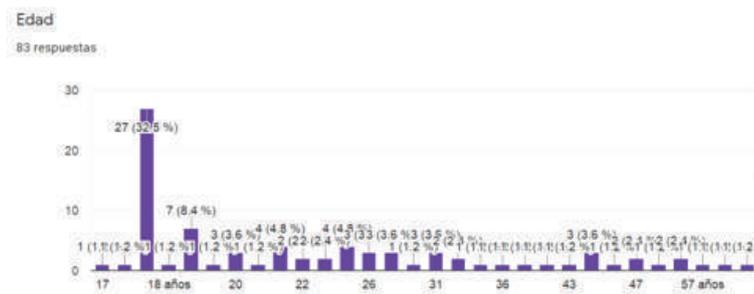
1.- Ídem



En el caso de Periodismo, la designación de franjas horarias también se da en tres turnos. Lxs más de 1300 inscriptxs a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social se dividen en 19 comisiones a la mañana, de 8 a 12 hs, 4 a la tarde, de 13 a 17 hs y ocho a la noche, de 17.30 a 21.30 hs. En este sentido, la planificación de los grupos sostiene el armado de comisiones más pequeñas, de aproximadamente 40 estudiantes por grupo. Por otro lado, en Ingeniería el promedio da unxs 120 por comisión, componiendo grupos más grandes.

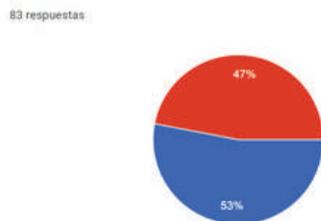
La comisión 23, de 8 hs a 12 hs, está constituida por 41 estudiantes inscriptxs, una docente y dos ayudantes alumnas. En el aula, las edades oscilan entre los 18 y 70 años, aproximadamente. Destaca Irma, una adulta mayor de 70 años que acaba de terminar sus estudios secundarios con el Plan FinES y otro joven de veinticinco que es no vidente.

Aquí, la estrategia institucional está asentada sobre una base de cursada semanal de cuatro horas cátedra, cuatro días a la semana, más un día de charlas institucionales. No hay prácticas académicas institucionales por fuera de los espacios de cursada.



2

En Periodismo, se puede observar en el gráfico que las edades de lxs estudiantes consultadxs son igualmente heterogéneas. Incluso es interesante el caso de Irma, la adulta mayor que acaba de terminar el secundario, porque propone revisar la categoría de intermedia (Belinche, 2019) desde una lectura amplia. Así, no solo se hallan en tránsito entre la escuela y la universidad lxs jóvenes de 17 o 18 años, sino que permite dar cuenta de las experiencias que desbordan esos sentidos desde prácticas múltiples. Incluso, al recuperatorio de Mate PI fue a rendir un estudiante con la chomba del colegio Nuestra Señora de Luján, es decir, hay trayectorias que se pliegan con las escolares, que aún están siendo.



3

2.- Gráfico generado a partir de la sistematización de la encuesta a estudiantes de periodismo

3.- Ídem

Luego, como expresa el diagrama circular, lxs que se hallan en su primera experiencia universitaria responden al 47%. Respecto de las escuelas de procedencia, 42 estudiantes provienen de escuelas públicas, en 16 casos, de escuelas de formación técnica; mientras que 41 son de escuelas privadas. Aquí, se observa que, en los recorridos por ambas instituciones, el 80% de lxs estudiantes de Ingeniería provienen de escuelas de gestión pública, mientras que, en Periodismo, el 50.6%. Por otro lado, la mayoría proviene de La Plata, Berisso y Ensenada, sumando 39 casos en total, aunque se empareja esta cifra con 31 estudiantes que son de la provincia de Buenos Aires. Por otra parte, 16 son del conurbano bonaerense y viajan todos los días a cursar, mientras que 11 son del interior del país. Finalmente, 3 son estudiantes extranjeros. En este sentido, el 61% de lxs encuestadxs en Ingeniería son de La Plata y alrededores, mientras que en Periodismo el 46.9%.

Es en ese sentido que, a través de la lectura de las procedencias geográficas y escolares, se evidencia en Ingeniería la presencia de unx sujetx popular, mayoritariamente graduadx de la escuela pública, siendo de la ciudad, de sus alrededores o del conurbano, lo cual se tensiona con los sentidos a través de los que se construye al sujetx teóricx.

Respecto de la designación de los horarios, esta lógica se replica en la materia que es correlativa de Mate PI, Matemática A. Se cursa tres veces por semana durante cuatro horas, lxs estudiantes deben anotarse vía SIU, pero una vez anotadxs se les asigna un horario: "Solo en el caso en el que coincida con el laboral, pueden presentarse con un certificado en el horario de atención que se entregará a la coordinadora de la cátedra", dice la docente. En relación con esto, Mati⁴ propone una dimensión de lectura: *"En la Facultad te ponen un examen fuera del horario de cursada y dicen que a los trabajadores les dan certificado. Está bien, pero ese papel te sirve si tenés un trabajo en blanco. Si estás en negro, te echan. O por ahí no, pero no cobrás"*. En este sentido, hay un reconocimiento institucional hacia lxs estudiantes trabajadrx, pero se ve tensionado por el tipo de trabajo que se articula en ese imaginario, en blanco y en relación de dependencia.

Dentro de las opciones de inscripción, hay espacio para tres comisiones, designadas con la letra C. Luego, las otras opciones, R1, R2, R3 hasta el seis, están destinadas a recursantes, estas cuentan con día y horario en la descripción, la docente dice que allí no deben anotarse porque la modalidad es distinta. Desde este lugar, se explica que los temas se desarrollan con una intensidad más acelerada porque, al ser recurrentes, ya los conocen. Es así que se planifican los procesos atendiendo a una lectura sobre los recorridos de lxs estudiantes.

Señala, asimismo, que toda la información está disponible en la web de la Facultad. Así, en esta vía institucional se puede acceder a materiales, nombres de los equipos docentes, aulas, horarios de cursada y de exámenes, entre otras. Estos espacios son muy valorados por lxs estudiantes, quienes dicen que allí encuentran toda la información y que eso les permite planificar y gestionar su tiempo. *"Toda la carrera es igual, siempre se rinde*

4.- Lxs estudiantes aparecen nombrados con sus apodos porque ese es el modo en el que se enuncian a sí mismxs.



el sábado y la información está siempre actualizada y disponible en la página, eso está buenísimo porque es predecible, ya sabés que es así y te podés adelantar a eso”.

En Periodismo, por otro lado, cada cátedra establece su espacio de comunicación, sea Instagram, Facebook, un blog o una web de cátedra. Por ejemplo, la materia de ingreso no cuenta con una vía institucional, lo establece cada comisión.

“Es despelotado, sería mucho más simple que puedas acceder a todo desde el mismo lugar, la información muchas veces se publica tarde o muy encima de las fechas o no es tan sencillo acceder a los materiales o a los programas curriculares porque se suben tarde. Eso es una complejidad para les que trabajamos. Lo mismo pasa con las fechas, por ahí te enterás dos semanas antes de que hay un parcial, estaría bueno que te lo digan el primer día para organizarte”, dice Mane. Es así que el acceso a la información anticipada facilita la autogestión, que es parte del oficio dxl estudiante.

Estudiantes trabajadorxs

Dentro de los recorridos reconocidxs por ambas instituciones, hay una apelación a lxs trabajadorxs. ¿Pero quiénes son dentro del grupo clase? ¿Cuántxs son lxs que tienen estas experiencias? En las encuestas realizadas, en Periodismo condensan el 53%, mientras que en Ingeniería el 59.6%.



En las prácticas laborales relevadas, en ambos casos hay ámbitos que se identifican con los recorridos de las carreras proponiendo una articulación. Por ejemplo, en Ingeniería hay una trabajadora del Astillero Río Santiago que es Técnica en Construcciones Navales, una becaria de la CIC que es arquitecta, trabajadorxs de empresas, control de calidad y supervisión técnica que sostienen en otra pregunta que empezaron a estudiar porque “me lo piden del trabajo”. En cuanto a Periodismo, relevan prácticas en campañas electorales, en prensa y comunicación, un estudiante es jefe de prensa de deportes, del Club Gimnasia y Esgrima La Plata, otrx cronista, otrx señala la gerencia de radio, docentes de secundaria, dos fotógrafxs, un editor, una locutora nacional, dos Community Manager, otrx en un programa de radio. De ese modo, la carrera viene a profundizar, a ampliar miradas o a acreditar unos saberes que se aprehenden en la práctica concreta.

Asimismo, en Ingeniería no hay estudiantes que sean empleadxs estatales, mientras que en Periodismo, 10 personas relevan que su práctica profesional es en el sector público, en ministerios, municipios, como administrativxs o como atención al público.

Luego, en Ingeniería dan cuenta de empleos informales o independientes, estxs

componen la mayoría de los casos relevadxs, componiendo un 78% de los casos que son estudiantes trabajadores. Entre ellos se encuentra la barbería, la peluquería, el maquillaje, la verdulería, la descarga de cajones, venta de comida en el pasillo de la Facultad, el aserradero, la fiambrería, la albañilería, la reparación de Tv, la conducción de vehículos, el corralón, la jardinería, la floricultura, el cuidado de niñxs y la secretaría. Aquí también se entrelaza la perspectiva de género, siendo las mujeres las que relevan tener trabajos como niñeras, fiambreras, cajeras, maquilladoras o secretarias, mientras que en los varones, trabajos que implican la fuerza o asociadas a la masculinidad, como la descarga de camiones, la albañilería o la conducción vehicular.

Así, Diego comenta su experiencia: *“Uno de mis ingresos era vender comida. Así que lo hacía en los pasillos de la misma facultad, eso me ayudaba a conocer gente. En Mate Pi me pude organizar bien porque ya conocía los temas, así que no tenía que sentarme a estudiar, sino practicar en clase o en los pasillos. Además, porque, al vender comida, podía hacerlo en los tiempos que no cursaba o rendía. Con las próximas materias sí se me dificultó, porque tenía que disponer de mucho tiempo para estudiar y organizarme para trabajar”.*

Respecto de los empleos informales o independientes, se releva el cuidado de niños, el comercio, la cocina en restaurantes como ayudantes o bacherxs y en un comedor comunitario, la costura, las clases particulares, el call-center, un emprendimiento de panificados y el trabajo en bares como camarera, bartender o cajerx. De este modo, en cuanto a la perspectiva de género es interesante el caso del bar, siendo las mujeres las que tienen prácticas como camareras y los varones quienes son bartender; lo mismo sucede con las tareas de cuidado y de costura. Este universo compone el 28% de lxs estudiantes trabajadorxs.

Es así que en la presencia del sujetx popular, en Ingeniería sobre los casos de estudiantes trabajadorxs, el 78 % posee empleos informales o de forma independiente; mientras que en Periodismo solo el 28%. Sin embargo, es esta última quien, en la lectura institucional de los recorridos, propone estrategias de articulación y de acompañamiento para fortalecer los procesos de estxs ingresantes.

Ahora bien, ¿cuáles son los sentidos sobre las experiencias para ellxs? En ingeniería relevan adjetivos como “difícil” para coordinar, ir al día o adaptarse, “cansador” y “complicado” en los horarios, llevar el ritmo o destacan la “falta de tiempo” con términos como “estresante” o “me cuesta llegar porque viajo en tren”. Sin embargo, en casos que articulan el estudio con el trabajo registran que allí tienen espacio para estudiar o porque pueden pedirse los días o cambiar de horario. En trabajos independientes sostienen poder “elegir los tiempos”.

Respecto de Periodismo, también reconocen palabras como “complicada”, “difícil”, “agotadora”, “estresante”, “poco tiempo”, “correr”, “desafío”. Pero también hay casos que registran el tránsito de esa experiencia desde otro lugar, como “posible”, “muy buena”, “hermosa”, “crecimiento”, “llevadero”, “entretenida”, “decente”, “rendidora”, “organizada”,



“aprendizaje” y “normal”. Asimismo, cuatro casos destacan poder elegir sus horarios.

Para finalizar, Sele sostiene que sus compañerxs para hacer grupo *“Te decían que no podían en muchos horarios. Se les dificulta las actividades afuera de cursar. Por ahí ves que un compañero no entró al Drive o no comentó y muchas veces es porque no pueden o lo hacen muy tarde, de noche o muy temprano, en los horarios que pueden. Te muestra otras realidades distintas, vos entrás pensando que todos van a tener 18”*. Así, se trama en el relato de una estudiante a tiempo completo la mirada sobre sus compañerxs, mirada que se sitúa en una lectura sobre sus imaginarios previo y el recorrido real en el proceso y las trayectorias que lo componen.

Estudiantes xadres

En el reconocimiento y lectura de los recorridos, también se destacan estudiantes que son madres, padres o que están al cuidado de otrxs. Estos casos componen el 10.5% en Ingeniería y el 20.5% en Periodismo, como muestran los siguientes diagramas circulares.



Cuando se les consultó sobre cómo valoran esa experiencia, el 26.9% expresó tener hijxs mayores o adolescentes, teniendo este hecho relación con el inicio de la carrera porque *“Esperé a que los chicos crezcan”*. Por otra parte, otrxs destacan términos como *“cansador”, “complicado”, “difícil”, “proceso”* y *“necesito más tiempo”*. En algunas experiencias, destacan la colaboración de una otredad para facilitar la organización, como una pareja o lxs mismxs hijxs. Finalmente, desde otro punto de vista, la describen como *“enriquecedora”, “influyente”, “responsable”* y *“ejemplar”*, dando cuenta de la consolidación de esa experiencia como un modelo para educar a sus hijxs.

Recién llegadxs a la ciudad

Otra de las dimensiones que se articulan en las narrativas de lxs estudiantes respecto de sus trayectorias es la procedencia geográfica por fuera de la ciudad de La Plata, ya sea en regiones aledañas, o por dentro y por fuera de la provincia o también del país.

De este modo, Valen cuenta que en Verónica[1] cuando tenés un hijo dan por sentado que te vas a ir a estudiar. *“Toda tu adolescencia estás viviendo sabiendo que te tenés que mudar a los 17 o 18. Si te quedás, fracasaste”*. Esta lectura demanda la transversalidad de

la mirada de clase, ¿todxs pueden habitar esa certeza durante la adolescencia? ¿Quién decide quedarse fracasó?

Al respecto, Nico sostiene *“Para mí un chico de 17 no está preparado para elegir una carrera. En las ciudades chicas del interior está muy instalada la idea de que te tenés que ir a estudiar y si te quedaste, fracasaste. Es mucha presión ver a tus viejos ahorrar, sacar números en la mesa de la cocina para ver cómo mandarte a la ciudad y por ahí vas y no te gusta. Hay muchos caminos posibles, podés trabajar unos años y después ir, podés estudiar algo en tu ciudad”*.

De este modo, estas experiencias se sitúan en unos sentidos comunes que habilitan prácticas en una sola dirección. Mudarse no solo implica empezar a estudiar, sino el pasaje hacia la adultez, hacia la independencia, demanda la lectura de “hacer lo que se debe, lo que se cree correcto” según esos imaginarios. Aunque esa decisión esté sostenida en el umbral de la incertidumbre, donde se conjuga la presión del esfuerzo familiar y decidir sostener el proceso en una carrera en particular. El relato de Diego se vincula con esta dimensión, *“Lo esperaba, estaba ansioso por esa etapa porque en donde yo vivo ya sabés que cuando tenés 18, te vas”*.

Finalmente, en esas narrativas de experiencias Nico recuerda el calor, la humedad y el cemento. *“Fue abrumador. Tenía mucha ansiedad. Podía conseguir de todo, había muchos locales, pero nada de naturaleza. Yo vivo en la cordillera. Necesitaba ver agua y montañas”* describe. Así suma la dimensión del clima y del recorrido por los espacios. Estos relatos dan cuenta de que la experiencia dxl recién llegadx no solo implica perderse en el diagonal o reconocer la ciudad, sino una multiplicidad de prácticas y de sentidos sobre ellas que desbordan esos límites.

Palabras finales

Este relato no pretende trazar generalidades a partir de casos específicos; sino dar cuenta de la multiplicidad de experiencias que se articulan en los recorridos de lxs estudiantes ingresantes. Sobre todo, permite revisar a través del recorte de caso, los modos en los que se solapan las trayectorias teóricas y las reales.

Hoy en día, nos encontramos nuevamente en las aulas, luego de tiempos sinuosos, difíciles. Este “volver a la normalidad”, si es que eso existe, nos dejó frente al desafío de articular estrategias para promover políticas inclusivas para aquellas trayectorias que se vieron vulnerables, tensionadas, interrumpidas. Esta complejidad, por supuesto, se agudiza en las materias iniciales, es decir, en el ingreso a la cultura académica universitaria. Allí, las prácticas parten de la premisa de unos saberes previos, de una alfabetización previa. En este escenario, los interrogantes deben hacer eje en sus voces y relatos. ¿Cuáles son sus experiencias educativas previas?, ¿qué sucede con el reconocimiento entre lxs actorxs institucionales, qué sucede en el umbral de sus prácticas?, ¿Cuáles son



sus campos de saberes, sus territorialidades, sus dudas? Así, estamos frente a un nudo complejo que articula la experiencia educativa, las subjetividades de lxs estudiantes y unos presupuestos sobre los que se apoyan las decisiones pedagógicas y las tácticas de permanencia de lxs actores.

De este modo, será fundamental reconocer los discursos, recuperar los relatos de sus experiencias para describir sus formas de habitar los espacios y transitar los procesos educativos. El horizonte será, entonces, establecer continuidades y rupturas en los relatos de las experiencias, recuperando las dimensiones de las complejidades y las contradicciones propias de las prácticas inscriptas en la trama de la cultura.

Estas preguntas, entonces, son parte de un proceso de indagación, pero también de intervención, porque aportan a un análisis cultural y político.

Referencias bibliográficas

Althusser, L. (1962) *La revolución teórica de Marx*. Distrito Federal, México: Siglo XXI Editores.

Buenfil Burgos, R. (1990). *Análisis de Discurso y Educación*. Documento DIE N°26. Distrito Federal, México: CIEA.

Seré, M. F. (2022). *“La Universidad a través de las puertas: Relatos de experiencias de estudiantes ingresantes a las Facultades de Periodismo y de Ingeniería de la UNLP”* [Tesis Doctoral] La Plata, Buenos Aires, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/135741>

Terigi, F. (2007). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Centro Nacional de Formación Educativa.

Trayectorias educativas de graduados de la educación superior con discapacidad. Reflexiones en torno a las trayectorias y los apoyos.

Noelia G. Dormond

UNLP- IESyH/CONICET
noe_dormond@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en las reflexiones y conceptualizaciones derivadas del proceso de escritura –en curso- del marco teórico de la tesis doctoral denominada “Trayectorias educativas de graduados de la educación superior con discapacidad”, cuyas actividades se desarrollan en el marco de beca doctoral CONICET. En ella se pretende trabajar con graduados con discapacidad de la educación superior a fin de identificar los apoyos -reconocidos por ellos mismos como significativos- en el acompañamiento de sus trayectorias educativas en todos los niveles de educación pero puntualmente de la experiencia en el nivel superior, mediante su reconstrucción a partir de sus narrativas.

Así en el escrito se proponen algunas explicitaciones teóricas sobre las trayectorias educativas y reflexiones iniciales sobre los apoyos a partir de pensarlos desde la perspectiva de la ética de los cuidados y la interdependencia, como forma posible de promover la co-construcción de estrategias y conocimientos.

PALABRAS CLAVE: Educación superior, discapacidad, trayectorias

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se encuadra en las reflexiones teóricas derivadas del proceso de elaboración de la tesis “Trayectorias educativas de graduados de la Educación Superior con discapacidad” -que actualmente se encuentra en construcción- para alcanzar el título de doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata. Dichas



actividades se desarrollan en el marco de una beca doctoral de CONICET, desde el año 2020.

A modo de contextualización general, se exponen brevemente algunas cuestiones referidas a las legislaciones sobre las cuales se sustentan los derechos de acceso a la educación superior de las personas con discapacidad. Dado que la finalidad del presente trabajo no es realizar una exposición exhaustiva de estas cuestiones, se mencionarán tan solo algunas de ellas.

En el año 2008 en Argentina se promulga con fuerza de Ley la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CPDP) y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2006. Allí, los Estados Parte reconocen el derecho a la educación de las personas con discapacidad (en adelante PcD), planteando que éstos deben asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles y a lo largo de toda la vida (Artículo 24. Inciso 1); instando a que puedan asegurar el acceso de las PcD a la educación superior, la formación profesional y/o a la educación para adultos en igualdad de condiciones con los demás (Artículo 24. Inciso 5). A partir de esto, se inician una serie de lineamientos políticos que tienden a la educación inclusiva.

Ahora bien, aunque entendemos que las legislaciones constituyen un primer paso que posibilitan una serie de acciones que favorecen la participación de las PcD en distintos ámbitos, consideramos que algunas cuestiones que en ellas se mencionan no se reflejan en la práctica -o lo hacen de manera sesgada- habilitando una brecha entre la *igualdad de derecho* y la *igualdad de hecho* (Southwell en Vain. 2018). En este sentido entendemos, de acuerdo a lo propuesto por Vain, P. (2018), que para sostener el derecho a la educación superior se deben asegurar la democratización de acceso; el derecho a una formación universitaria de calidad que tenga medios y condiciones suficientes y adecuados para la permanencia y egreso (p.361). Así

... una ampliación de las oportunidades de acceso sin tener en cuenta las diferentes necesidades de los grupos excluidos (...) constituyen para ellos oportunidades desiguales que tienden a elevar las tasas de deserción y repitencia, limitando las posibilidades de empleo, los niveles de remuneración y la productividad en el mercado ocupacional (Aponte-Hernández en Chiroleu, 2009).

Entonces, teniendo en cuenta el sesgo homogeneizante que suele atravesar a las propuestas educativas -sobre todo en instituciones de educación formal- se vuelve menester visibilizar el peligro que conlleva este tipo de planteos desde la normativa, ante la dificultad de contemplar las diferencias y particularidades de cada trayectoria educativa (Schewe, L. 2017).

Ante esto, surgen una serie de interrogantes tales como ¿cuáles son las características particulares de las trayectorias educativas reales de los graduados con discapacidad? ¿Cuáles fueron los apoyos que posibilitaron la continuidad de esas trayectorias? ¿Qué factores, situaciones, personas marcaron su paso por las instituciones educativas y cómo influyeron

en este recorrido? ¿Cuáles son reconocidas como significativas para este transitar por ellos mismos? A partir de éstos es que se ha empezado a pensar en las trayectorias educativas de los graduados con discapacidad de la educación superior, buscando reconstruirlas mediante el uso del método biográfico narrativo a fin de identificar y caracterizar los apoyos que acompañaron, contribuyeron, sostuvieron su paso por los distintos niveles de la educación formal; a los que ellos consideran como significativos y fundamentales según su experiencia vivencial.

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Debido a que la tarea de campo aún se encuentra en etapa de planificación, en esta ocasión se compartirán algunas cuestiones más bien conceptuales acerca de los apoyos, las trayectorias y la necesidad del uso de las narrativas de los protagonistas para la co-construcción de conocimiento.

Definiciones necesarias para el estudio de las *trayectorias*

Inicialmente, conviene establecer algunos puntos en común y divergencias que caracterizan a las trayectorias escolares, estudiantiles y educativas.

Entenderemos que las *trayectorias educativas* comprenden "...todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el trayecto de los sujetos por las instituciones educativas" (Dubet y Martuccelli en Brachi, C. 2016. p. 6), reconociendo los ámbitos formativos en los que se van conformando las biografías de los estudiantes. En esta misma línea, Barrozo et. all. (2017) señalan que centrar la mirada en las trayectorias posibilita aproximarse a los modos en los que los jóvenes y adolescentes efectivamente transitan por el sistema educativo (p.2), refiriéndose puntualmente a las *trayectorias escolares*.

Las mismas, lejos de ser lineales, adquieren formas e itinerarios variados según las características de los sujetos que las vivencian. Kaplan y García (2006), al hablar de *trayectorias estudiantiles* advierten sobre la importancia de

...desmontar la idea de que los caminos que recorren los alumnos a través del sistema educativo son homogéneos, lineales y predecibles en todos sus aspectos. Si bien es real que uno podría establecer tipos de itinerarios frecuentes e ideales, coincidentes con la estructura escolar (grados, ciclos, niveles), no es menos cierto que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Los condicionamientos sociales, y también las subjetividades que fabrica la escuela, juegan ambos un papel central... (p. 39).

Entonces, se vuelve necesaria una distinción entre las trayectorias *teóricas* y *reales*. Siguiendo a Flavia Terigi (2007), "Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una



periodización estándar.” (p.2), identificando tres rasgos centrales para su estructuración: la organización del sistema por niveles; la gradualización del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Estos aspectos provoca efectos determinados que, a su vez, influyen en las trayectorias reales.

En este sentido, las trayectorias teóricas construyen una imagen unívoca del sujeto pedagógico que funciona como parámetro para la normalización de un único camino posible, que respete los tiempos establecidos; marcando como “retraso” o “desvío” a cualquier alejamiento de ese rumbo prefijado (Briscioli, 2013. P. 49).

Así, la práctica diaria nos muestra que los niños, jóvenes y adultos con discapacidad transitan su escolaridad de formas singulares y heterogéneas ya que sus trayectorias pueden haberse iniciado en instituciones de educación especial para luego continuar en escuelas de educación común; o haberse desarrollado en la escolaridad común con el acompañamiento de profesionales del ámbito privado; o con itinerarios que hayan ido fluctuando entre la educación común y la especial, entre tantas otras formas posibles. Estas cuestiones dotan de especificidad e imprimen características particulares a cada proceso. De hecho, son estos itinerarios particulares que los estudiantes efectivamente realizan en el transcurso de su formación los que definen las *trayectorias reales* (Terigi, F. en Toscano y otros. 2015).

Desde esta perspectiva

Centrarse en los itinerarios desde la perspectiva de los sujetos permite incorporar otras esferas de la vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, con sus experiencias, intereses y actividades, y comprender la multiplicidad de asuntos que atraviesan sus oportunidades y experiencias educativas. Este abordaje permite (...) echar luz sobre los funcionamientos institucionales que afectan los recorridos de los individuos por el sistema escolar. (Terigi, F. 2014. p. 78)

y esto, precisamente, posibilitaría la identificación de los apoyos que los mismos graduados con discapacidad consideran que favorecieron, acompañaron y sostuvieron todo su recorrido por el sistema educativo.

Por otro lado, dadas las particularidades que adquieren los itinerarios que realizan las personas con discapacidad en su paso por la escolaridad se propone como pertinente el abordaje de las *trayectorias educativas* en general ya que “...debe tomarse en cuenta que los sujetos realizan otros aprendizajes, además de aquellos que propone la escuela, que son del mayor interés (...) para el desempeño escolar” (Terigi, F. 2014. pp. 71-72).

Los apoyos

La presencia y el paso de estudiantes con discapacidad por el sistema educativo implica el despliegue –de manera ideal- de una serie de estrategias y acciones que favorezcan sus trayectorias. Estas estrategias fueron adoptando diversas características y nominaciones

según los modelos paradigmáticos que sustentan la forma de entender la discapacidad conforme avanza el tiempo. Así, encontramos nominaciones tales como *adaptaciones curriculares* elaboradas para sujetos con *necesidades educativas especiales* a fin de favorecer su *integración* a las instituciones de escolaridad común- Luego, y respondiendo a una perspectiva social de la discapacidad que la interpreta como “...un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social” (López, D. 2009. p. 22) se inicia un cambio conceptual sobre la educación que busca instalar el debate sobre la *educación inclusiva* en las agendas políticas.

Posteriormente, con la promulgación de la CDPD se habilita la caracterización de la PcD como *sujeto de derechos*, dando pie a una serie de legislaciones que promueven la inclusión de las PcD en las instituciones educativas de todos los niveles, adoptando especial relevancia la mirada sobre las trayectorias y sus configuraciones de apoyo en los niveles y modalidades del sistema educativo; entendiéndose por estas últimas “...a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria...”, activado por un agente con una intencionalidad y propósito educativo (op. Cit. p. 39).

Respecto de esto último, para el desarrollo de este trabajo de investigación hemos optado por no acotar la mirada únicamente a las configuraciones de apoyo y empezar a pensar, más bien, en *los apoyos* en general. Se propone esta ampliación ya que, acordando con Berenice Pérez Ramírez (2019),

Los procesos de intervención (...) se sostienen en epistemologías concretas e incluso en diversos (y contradictorios) supuestos epistemológicos. La parte operativa es lo más visible de nuestras intervenciones, pero siempre aluden a la parte analítica que sostiene (o no) dicha operación (...) por tanto, la intervención “no se define por el objeto o la unidad de intervención, sino por los sustratos epistemológicos con que la sustentan explícita o implícitamente” (Muñoz, G. en Pérez Ramírez, B. p. 124).

En este sentido toma un papel central la forma en la que es entendida la discapacidad y el lugar desde el cual las PcD participan (o no) en sus procesos educativos (y también en los procesos investigativos): si se lo entenderá como el objeto para el diseño de propuestas de especialistas –manteniendo una mirada salvacionista (Pérez Ramírez, B. 2019)- o si será parte participativa de estas intervenciones en su diseño, finalidad y puesta en práctica.

Así, pretendo pensar e interpretar a los apoyos desde la perspectiva de la ética de los cuidados, entendida como “...la ética del caso por caso o de la situación por situación. Más que aplicar fórmulas predefinidas para evaluar una situación propone adentrarse en la misma, evaluando qué podemos hacer juntos en cada encuentro...” (Carmona Gallego, D. 2020 p. 11). A partir de esto adquiere especial relevancia la noción de interdependencia en tanto todos los seres humanos necesitamos de otro para mantener la vida ya que “...cuidar no es ‘hacer el bien’, sino potenciarnos mutuamente, ‘hacer sinergia’ (...) El otro de la ética



es un ser vivo con el que se establece un vínculo en el que nos afectamos mutuamente y puede potenciarnos o despotenciarnos” (Najmanovich en Carmona Gallego. Op cit. p.11). Esto implicaría el poder reconocernos desde la fragilidad inherente a todo ser humano, habilitando la posibilidad de la co-construcción a partir de la interdependencia, respetando lo que cada persona sabe, pretende y desea para sí en su propio proyecto de vida.

Esta forma de interpretar los apoyos no nos coartaría la mirada solamente a aquellas intervenciones puntualmente diseñadas para el acompañamiento de las PcD en el ámbito educativo, sino que habilitaría el poder interpretar a otras interacciones posibles entre las PcD con compañeros y otros actores (de las instituciones como externos) como apoyos significativos para el sostenimiento de sus trayectorias.

CONCLUSIONES

A lo largo del escrito se han expuesto algunas delimitaciones conceptuales acerca de las trayectorias y otras reflexiones teóricas que dieron lugar a nuevas formas de interpretar los apoyos, las formas de entender y trabajar con la discapacidad. En este sentido, se pretenderá la construcción conjunta o co-construcción con los graduados con discapacidad que acuerden trabajar en la elaboración de la narrativa, de su biografía educativa.

Sabemos que no será tarea sencilla el lograr encontrar graduados con discapacidad de la educación superior debido a la escasez de registros por parte de las instituciones de nivel superior de la provincia de Misiones acerca de estudiantes y graduados con discapacidad, por lo que se deberá apelar a registros evocativos desde la memoria de los actores institucionales para concretar los primeros contactos.

Finalmente, sostenemos que el empezar a pensar el vínculo con la discapacidad tanto para las intervenciones como para las investigaciones nos habilitará a identificar otras formas posibles para la construcción de apoyos y, por qué no, favoreciendo nuevas maneras de pensar las políticas públicas desde una perspectiva que contemple las voces de los protagonistas de los procesos.

BIBLIOGRAFÍA

Barrozo, N. N.; Schewe, L. C. y Pereyra, C. (2017). Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina. En Rodríguez Martín, A. (Comp.) *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1595-1603). Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo. <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/50310/4/TrayectoriasEscolares.pdf>

Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas.

Trayectorias universitarias, 2(3), 01-14. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019/2769>

Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de Estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Entre Ríos]. http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0804_03.pdf

Carmona Gallego, D. (2020) Autonomía e interdependencia. La ética del cuidado en discapacidad. *Revista Humanidades* 10(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498062469003>

Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *ProPosições, Campinas*, 20(2), 141-166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>

Congreso de la Nación Argentina (2008, 21 de Mayo) *Ley 26.378/08. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo*. Boletín oficial de la República Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

Kaplan, C. y García, S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. 1ra Edición. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>

López, D. (Coord.) (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: Orientaciones I*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Pérez Ramírez, B. (2019) La discapacidad como producción social en el neoliberalismo. Apuntes para la intervención crítica. En Raphael de la Madrid, L. y Segovia Urbano, A. *Diversidades: interseccionalidad, cuerpos y territorios*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5498/12.pdf>

Schewe, L. (2017). Autoridad, reconocimiento y emancipación en la educación de personas con discapacidad. *Revista Horizontes pedagógicos*. 19(3), 69-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6680693>

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el marco



de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, Argentina. <http://www.ieu.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

Terigi, F. (2014) Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A.; Blanco, R.; Hernández, L. (Coord.) *Avances y desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica*. Organización de los Estados Iberoamericanos.

Toscano, A.; Briscioli, B. y Morrone, A. (2015). Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. XI jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. <http://cdsa.aacademica.org/000-061/782.pdf>

Vain, P. (Director). (2015-2019). *Inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad*. (Código 16H484-PI) [Proyecto de investigación]. Secretaría de investigación y posgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

2

CURRICULUM

Reflexiones y desafíos contemporáneos para los proyectos curriculares de formación universitaria: formación profesional y transformaciones en el trabajo, las profesiones y el desarrollo científico-tecnológico; las prácticas pre profesionales en el curriculum; la dimensión de las relaciones teórica/práctica; interdisciplina, transdisciplina y temas epocales emergentes



(Re)-Mirar el currículum y la escolarización de jóvenes y adultos en proceso de formación: Reflexiones en primera persona

Puca Orazabal Griselda Rafaela

IES N° 5 J.E.Tello / FHyCS, Universidad Nacional de Jujuy
gpucaorazabal@fhycs.unju.edu.ar

RESUMEN

El siguiente trabajo surge como una instancia de evaluación de un módulo correspondiente a la Especialización Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO). La actividad tuvo que ver con realizar entrevistas a jóvenes/adultos, para saber cómo perciben a las instituciones en las cuales se están formando y cuál es su visión de futuro vinculada con su formación presente.

Para ello, se propuso realizar entrevistas a jóvenes que estén estudiando en la Universidad o en un Instituto de Formación Docente. Posteriormente a la actividad solicitada, y para elaborar el trabajo final, se retomó una serie de entrevistas, que fueron insumo para analizarlas y relacionarlas con el material teórico propuesto por los diversos autores y las voces de los foros, con la intención de develar sobre cómo jóvenes de diferentes provincias, de norte a sur de Argentina perciben a sus propias instituciones correspondientes al Nivel Superior (universitario y no universitario).

Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de las entrevistas fueron: el tipo de institución a la que pertenecen, pareció valioso ahondar sobre lo que sucede con instituciones universitarias y no; la no elección de las carreras por vocación sino como una opción cercana a lo que querían estudiar; la descentralización de las universidades como mecanismo para desalentar el desarraigo de quienes viven en el interior de algunas provincias; el ímpetu de procurar finalizar sus estudios a pesar del escaso tiempo que por motivos laborales tienen.

Finalmente, se permitió un espacio de reflexión por quien realiza este escrito, y pensar sobre posibles cambios y/o mejoras, en la medida que sea posible re-mirar el currículum vigente, para quienes estén en etapa de formación.

PALABRAS CLAVE: educación superior; currículum; jóvenes-adultos

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo surge como una instancia de evaluación de un módulo correspondiente a la Especialización Currículum y Prácticas Escolares en Contexto de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). La actividad tuvo que ver con realizar entrevistas a jóvenes/adultos, para saber cómo perciben a las instituciones en las cuales se están formando y cuál es su visión de futuro vinculada con su formación presente.

Para ello, se propuso realizar una entrevista a un joven que esté estudiando en la Universidad, en un Instituto de Formación Docente o que esté en un programa de capacitación profesional. Se solicitó que las entrevistas constara de las siguientes preguntas: edad, lugar de residencia, tipo de institución en la que estudia, ¿Porque eligió lo que está estudiando? ¿Qué opina de la formación que está recibiendo? ¿Cómo se ve en el futuro trabajando en aquello que está estudiando hoy? Una vez hecha la entrevista, se tenía que transcribir y subir al foro de intercambio.

Posteriormente a la actividad solicitada, y para elaborar el trabajo final, se retomó una serie de entrevistas que, fueron insumo para analizarlas y relacionarlas con el material teórico propuesto por los diversos autores y las voces de los foros, con la intención de develar sobre cómo jóvenes de diferentes provincias, de norte a sur de Argentina perciben a sus propias instituciones correspondientes al Nivel Superior (universitario y no universitario).

Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de las entrevistas fueron: el tipo de institución a la que pertenecen, pareció valioso ahondar sobre lo que sucede con instituciones universitarias y no; la no elección de las carreras por vocación sino como una opción cercana a lo que querían estudiar; la descentralización de las universidades como mecanismo para desalentar el desarraigo de quienes viven en el interior de algunas provincias; el ímpetu de procurar finalizar sus estudios a pesar del escaso tiempo que por motivos laborales tienen.

Finalmente, se permitió un espacio de reflexión por quien realiza este escrito, y pensar sobre posibles cambios y/o mejoras, en la medida que es posible re-mirar el currículum vigente, para quienes estén en etapa de juventud y adultez.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA.

La descentralización de la Educación Superior como principal vía de formación profesional y de superación personal.

A partir de la lectura y la reflexión del material bibliográfico, es que se pondrá en tela de juicio a las estructuras educativas que en la actualidad cumplen con la formación de los sujetos, del Nivel Superior. En tanto que, los entrevistados seleccionados están cursando sus estudios en la Universidad e Institutos de Formación Docente, percibidos no solamente como espacios de formación profesional, sino también como espacios que posibilitarán



el cumplimiento de metas, de ser las primeras generaciones en acceder a un título, entre otras cuestiones, se comparte algunos extractos de entrevistas:

“(...) por el año 2018 me encontraba siendo empleada de comercio, más bien, vendedora de salón. Tenía muchas ideas, sueños y muchas ganas y sentía que las paredes del comercio ya me quedaban chicas, por así decirlo. Resulta que un día sentí que ya había cumplido mi ciclo desempeñando ese trabajo” Lamberti (2021).

“el ser docente es una pasión incorporada en mí lo que me hace pensar en poder llevar oportunidad a mis futuros alumnos con una nueva visión de ver al estudio de la química desde otra perspectiva” Brizuela (2021).

Hay que mencionar además que, Fischman, G. (s.f.) permite reconocer que en la actualidad el acceso de los estudios superiores no es azaroso, sobre todo por diversos sectores que no correspondan a las clases “altas” a las “élites”, a “determinadas razas”, sino que es producto de una intensa lucha y demanda del pueblo, al respecto: *“las universidades públicas no crecieron simplemente por decisiones unilaterales de los estados sino que lo hicieron como resultado de las exigencias de la ciudadanía”* (Fischman, G., s.f. p.6). Este es un logro que, más allá de las vicisitudes, de las problemáticas que por supuesto se tendrán que solucionar, se afirma a partir de las expresiones citadas, que hoy existe un currículum y una escolarización en vías de contextualización, cambiando el foco y los objetivos, buscando que más jóvenes y adultos accedan a las mismas, proponiendo diferentes dispositivos que permitan una real inclusión.

En común entre los entrevistados destacaron que no fue la carrera que querían estudiar, sino una afín. Lo que sí queda claro es el deseo de superación de todos a través del estudio de una carrera. Al respecto:

“(...) quería estudiar algo relacionado con la mecánica de autos. Cuando terminé la secundaria fuimos con mis viejos a Córdoba a ver una propuesta que tiene allá Renault... pero en realidad no me animé a irme a vivir a otra ciudad” Vieyra (2021).

“(...) en la primaria y secundaria nunca me gustó tecnología y nunca pensé que iba a estar estudiando esto” Belingueri (2021).

“(...) Elegí el profesorado, porque estuvo dentro de las posibilidades y ofertas que había en la localidad donde vivo (que no son muchas), era lo más cercano a lo que me gustaba” Vera (2021).

Estas afirmaciones posibilitan pensar sobre la centralización de las carreras a lo largo del tiempo, en las capitales de las provincias, sin tener en cuenta el enorme desarraigo que se produce en los sujetos, esto provocó, según Kerr (1963, p.7), que “una generación completa está tocando a las puertas y exigiendo admisión” porque “apenas estamos percibiendo que

uno de los productos invisibles de las universidades —el conocimiento— puede ser el elemento más poderoso en nuestra cultura, que afecta el auge y la caída de las profesiones e incluso de las clases sociales, de las regiones y de las naciones”. De todas formas, aún cuando se haya posibilitado el acceso a las universidades y los terciarios, descentralizando algunas carreras, como por ejemplo la Universidad Nacional de Jujuy (lo comentado en el foro de la clase 24 por algunos colegas), que posibilitó la apertura de carreras en el interior de la provincia, en localidades nunca antes pensadas, frente a este panorama es necesario seguir trabajando para que *“la universidad y sus campos de estudios no tiendan a eliminar las ideologías de género, raza y etnicidad, sino más bien a reforzarlas”* (Kenway, 1998 en Fischman, s.f.).

Percepciones prevalentes sobre la educación superior y el empleo.

Los entrevistados, reconocieron en términos generales verse “bien a futuro”, sin embargo admitieron que posteriormente a concluir sus estudios les espera un camino sinuoso por el escaso o nulo acompañamiento del Estado, en tanto no promueven políticas educativas que permitan por un lado, la formación inicial en los tiempos estipulados por los diseños curriculares y, por otro lado, la carencia de diferentes dispositivos que permitan condiciones laborales dignas, con trabajos estables, tal como sostiene Denkberg (s.f.) “para muchos el ingreso al mundo del trabajo es un problema, en tiempos de desempleo estructural, que como veremos, afecta a los jóvenes adultos más que a otros”. Se comparten las siguientes expresiones de los entrevistados:

“(...) Soy optimista y convencida de que seré una buena profesora, deseo que las condiciones económicas, el mercado laboral y el Estado garanticen puestos laborales acordes a los jóvenes que tenemos titulación” Vera (2021)

“(...) La estudiante comenta la situación en la que se encuentran los IES en la actualidad catamarqueña, con el inicio de la pandemia no se llamó a concurso docente en todo 2020 e inicios del 2021, recién hace dos semanas lo hicieron. Los estudiantes de la carrera perdieron tiempo de cursado, como también otros abandonaron sus estudios (...) Brizuela Castro (2021).

No sé, viste como está todo en este país (...). Lo que quiero es conseguir trabajo de lo que estoy estudiando. Vieyra (2021).

(...) me imagino feliz trabajando como docente. Lo veo como un camino que va a tener sus dificultades provenientes del contexto, o vinculados con ingresar al sistema: conseguir un cargo, suplencias, lograr titularizar un cargo. Lamberti (2021)



Estas declaraciones se relacionan con lo expresado por Denkberg (s.f.) “se agudiza la competencia por el acceso, en la cual quienes poseen mayores niveles educativos, desplazan a los que carecen de los mismas, generando el efecto fila (a mayor posesión de “competencias de empleabilidad”, mejor lugar en la lista de búsqueda de trabajo) o de sustitución”. Lo que señalan los entrevistados y el autor es un problema recurrente, más aún cuando se trata de un docente novel, en ocasiones trabajan en escuelas privadas bajo condiciones precarias. Entonces, es relevante revertir esta situación, generando políticas de inclusión laboral, siendo el Estado garante de aquellas condiciones de mejora, dejando de lado también la excesiva burocracia vigente. Legarralde, al respecto, comenta acerca de las crisis y problemas que atraviesa la formación docente inicial, se sigue manteniendo el mismo tipo de vínculo pedagógico, tal vez un tema a considerar sea el poner bajo otros lentes al currículum vigente. Asumido este último como un elemento clave de transformación educativa, como un constructo social e histórico (Finocchio, 2019) y comprendiendo que en ese proceso tienen relevancia las voces y los saberes experienciales de los docentes y de todos los actores institucionales, es que, se afirma que no sólo la escuela sino también las instituciones del Nivel superior, como instituciones socialmente reconocidas, no puede quedar encasilladas en lo prescriptivo y normativo con un rigor absoluto, sino promover y respetar las adecuaciones ad hoc para cada situación y realidad que emerja. Enriquezco esta afirmación con lo planteado por Pinkasz (s.f.), en tanto que, reconoce el papel de la escuela en las transformaciones que se van dando en la sociedad, lo cual lleva a repensar constantemente sobre la existencia por supuesto, del currículum escolar y también lo que podríamos llamar un “currículum social”. Llegado a este punto, es posible afirmar que, el currículum que promueven quienes gestionan las designaciones de los docentes en tiempo y forma, deben de igual manera, cambiar esos lentes, hago referencia a la situación que pareciera particular pero que es en general, de no designar a los docentes de los espacios curriculares vacantes, trayendo como consecuencia no sólo la pérdida de tiempo y el abandono, sino que impacta en sí, en la formación inicial, puesto que, se hará “recorte de contenidos”, más aún nos encontramos en medio de una pandemia brindando clases mediadas por la virtualidad, lo que termina agudizando todo este panorama, de allí que resulta relevante la recuperación del vínculo pedagógico, procurando una escolarización contextualizada.

Tal como sostiene Fischman: “La educación superior está experimentando un cambio dramático en todas partes. Parece ser que el principio del siglo XXI se configura un escenario de tormenta perfecta. El período actual puede proporcionar una oportunidad de reforma y cambio significativos, aunque las presiones podrían abrumar a las, ya muy exigidas, instituciones académicas” (Altbach, 2007, p. 15 en Fischman, s.f.)

Lo planteado tiene que ver con la escolarización, es decir, el efecto que la escuela –en este caso el Nivel Superior– produce en la sociedad, concepto sumamente importante desde esta perspectiva de estudio propuesta, dejando de lado lo netamente cuantitativo, brindando valor a lo cultural. En consecuencia, es importante el territorio que ocupa el currículum, en líneas anteriores se lo mencionó como un constructo histórico, social y

cultural, por ende, no sólo se remite a lo académico, más aún en estos tiempos, donde existen “nuevos mandatos de contención” (Tiramonti en Pinkasz, s.f.).

CONCLUSIONES

Lo que provocó esta experiencia, de trabajar con los datos de quienes cursaron la especialización, fue conocer la realidad no sólo de lo que sucede en Argentina, sino en otros países, con respecto a la Educación Superior, porque al seleccionar las entrevistas se tuvo que realizar la lectura de todas las que se subieron al foro. Resultó interesante y de gran aprendizaje sistematizar y seleccionar algunas categorías, que permitió reflexionar sobre los proyectos curriculares que se proponen desde las instituciones formadoras, además permitió autoevaluar las propias prácticas docentes, teniendo en cuenta la diversas realidades en contexto, a partir de la lectura y escucha no sólo entre pares sino de los estudiantes en primera persona. En este sentido, re-pensar las estrategias que se ponen en juego a la hora de enseñar, considerando no sólo el contenido sino que éste se halla atravesado por múltiples dimensiones.

BIBLIOGRAFÍA

Denkberg, A. (s.f.). Clase 11: Propuestas curriculares para trayectorias interrumpidas: la formación de jóvenes adultos en los programas de empleo. Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.

Finocchio, S. (2019). Clase 1: Aproximaciones al estudio del currículum y las prácticas escolares. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires

Fischman, G. (s.f.). Clase 9: La universidad pública de masas. Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres. En Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.

Kerr, Clark. 1963. The Uses of the University. Cambridge, Mass, Harvard University Press.

Legarralde, M. (s.f.) Clase 33: Los debates actuales sobre la formación docente en América Latina. En Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.

Pinkasz, D. (s.f.). Clase 35: Instituciones, sujetos, forma escolar y currículum. Un tejido selectivo de los conceptos de la Especialización. En Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.



Descolonizar el curriculum de inglés en la formación universitaria (FaHCE-UNLP)

Graciela Baum

Facultad de Humanidades y Cs de la Educación. UNLP

gracielabaum@gmail.com

gbaum@fahce.unlp.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo retoma los avances del PPIDH071 Problematizar y rehistorizar la formación de profesorxs de inglés (FaHCE-UNLP) en el marco de la opción decolonial a partir del análisis crítico de Programas de Asignaturas en el período 2016-2020.

“Nuestra hipótesis de partida es que el mayor o menor (o nulo) desarrollo de los puntos obligatorios en la redacción del documento “Programa” -y los modos en que éstos son desarrollados- no es casual sino que responde a una manera de pensar la lengua, la formación superior universitaria y las prácticas pedagógicas (Hipótesis general PPID H071). En este sentido, nuestra investigación constituye un esfuerzo por decolonizar el curriculum de formación de las carreras de inglés a partir de la visibilización de la raigambre euro-usa-céntrica, proficientista, internacionalista, a-crítica y a-situada que lo recorre, y la construcción de una mirada latinoamericanista, arraigada a nuestro suelo en tanto domicilio existencial y baluarte simbólico (Kusch, [1976] 2011). Esto desde un posicionamiento de desobediencia epistémica (Mignolo, 2014) y de genuina liberación y autorregulación de los términos de nuestras decisiones académicas y científicas en relación a las ciencias sociales en nuestra universidad.

PALABRAS CLAVE: Decolonizar, curriculum, inglés, universidad

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo retoma los avances del PPIDH071 Problematizar y rehistorizar la formación de profesorxs de inglés (FaHCE-UNLP) en el marco del giro decolonial a partir del análisis crítico de Programas de Asignaturas en el período 2016-2020.

“Nuestra hipótesis de partida es que el mayor o menor (o nulo) desarrollo de los puntos obligatorios en la redacción del documento “Programa” -y los modos en que éstos son desarrollados- no es casual sino que responde a una manera de pensar la lengua, la formación superior universitaria y las prácticas pedagógicas (Hipótesis general PPID H071).

Rehistorizar –como se consigna en el título del proyecto- remite a que nuestros planes de estudio, currículum, diseño de programas y prácticas de enseñanza responden a una tradición, no suceden en un vacío histórico sino que son funcionales a una concepción de lengua no nativa, de enseñanza y aprendizaje, y tributaria de una mirada macro y geopolítica respecto de nuestro lugar (del Sur “de”) en el patrón colonial del poder. Brevemente, este constructo aportado por Aníbal Quijano (1992, 2000) da cuenta de la lógica colonial del sistema-mundo moderno y de cómo se instancian las relaciones de poder en él. El lugar central de esta matriz lo ocupan agentes, instituciones y lenguas modernas. En esta centralidad radica la necesidad de rehistorización, dado que enseñamos la lengua moderna/colonial por excelencia, en una institución moderna (la Universidad desde el Renacimiento (siglos XV, XVI hasta hoy) pero no somos los agentes modernos (nos guste o no) que ocupan esos lugares de poder. Se trata entonces de mirar en esos lugares de enunciación, en la geopolítica del conocimiento y entender que si bien no somos esos agentes podemos sí desarrollar todo tipo de complicidades con esa voz totalizante, que racializa subjetividades y genera una perpetuación del status quo del que todos quedamos presos si no nos mantenemos atentos. Este status quo se refuerza endogámicamente a partir de una retórica moderna que vende modernización, internacionalización, acceso al mercado de bienes materiales pero sobre todo simbólicos, y ausenta deliberadamente toda la contraprestación colonial que esto implica. Esa retórica se enuncia en inglés y reclama la ocupación de ese “recurso” como “medio”, invisibilizando todo lo que la lengua hace como agente –nos hace y nos dice- y nos hace hacer (mucho más de lo que (no) decimos y creemos hacer al decir con ella, diluyendo retóricamente el poder subjetivante (y objetivante) de la lengua, poniéndolo en un lugar desinvertido de poder y revestido de proficientismo, tecnilización, purismo, eficacia, etc.

Terminamos siendo los ventrílocuos del centro enunciador moderno/colonial, racista, patriarcal que hace de EL inglés la lengua global, internacional, mundial, franca, etc. y define cómo enunciamos y vivimos la vida. Mignolo nos dice que las lenguas son el principal componente de la enunciación (centro de poder/saber de la matriz colonial del poder) porque el control de los significados y el control del dinero son procesos paralelos.

En esto consiste problematizar y rehistorizar este mecanismo europeizante, blanqueador, epistemicida y lingüicida. Y empezar a ver qué nos pasa desde el Sur, en nuestras clases en la facultad y en los otros ámbitos de ejercicio de la profesión a los que atañen nuestros procesos de formación, qué pasa con nuestrxs estudiantes, cómo lidiamos con las prácticas meritocráticas ampliamente enquistadas en nuestras carreras (y fuera de ellas) y cómo empezamos a generar conocimientos y prácticas situadas.



DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivos

En función del propósito mayor de decolonizar el currículum de inglés, nos propusimos ciertos objetivos generales y específicos en diálogo con una metodología cuali-cuantitativa. Algunos de los objetivos generales son:

Adherir a un espacio de pensamiento decolonial, no-moderno y latinoamericanista en relación a las ciencias sociales en general, y a los locus de enunciación que emergen de y con él.

Impulsar el fortalecimiento de las pedagogías decoloniales, populares y críticas no eurocentradas al interior de la enseñanza de las ciencias sociales, de modo que se practiquen dentro del aula, informen la selección bibliográfica, impacten la formación docente y se traduzcan tanto en la producción de conocimientos como en la divulgación de los mismos.

Algunos de los objetivos específicos son:

Describir el estado actual de la formación de docentes de inglés (FaHCE-UNLP) en referencia a un *corpus* compuesto por documentos denominados Programa de Asignatura. A tal fin seleccionamos los pertenecientes a las materias Lengua Inglesa y Didáctica especial en el período 2016-2020 y disponibles en Memoria Académica de la FaHCE.

Analizar críticamente el *corpus* en (1) su dimensión denominativa, es decir, cómo se nombra la lengua inglesa -y los sintagmas en su red semántica- y qué carga portan dichas denominaciones.

Analizar críticamente el *corpus* en (2) su dimensión de objetivos o propósitos para determinar su anclaje y alcance; y dado que este análisis será de carácter vinculante para enhebrar todos los sucesivos.

Analizar críticamente el *corpus* en (3) su dimensión de contenidos de modo de demostrar las relaciones entre la agenda conceptual -ético/política- y la operatoria de la matriz moderna-colonial.

Analizar críticamente *el corpus* en (4) su dimensión metodológica y la concepción de “buenas prácticas” emanada de las decisiones metodológicas y las recomendaciones para gestionar el trabajo áulico/académico en el contexto específico.

Analizar *el corpus* en su (5) dimensión bibliográfica a fin de establecer relaciones con los contenidos seleccionados y entablar una interlocución crítica entre ejes temáticos y “voces” que los desarrollan (teorías/autores).

Analizar críticamente el *corpus* en (6) su dimensión evaluativa –en relación a instrumentos y estándares de evaluación eurocentrados -asociada a “buenas prácticas” pedagógicas y contenidos a acreditar.

Resumir los hallazgos en cada etapa de la descripción y el análisis crítico del *corpus*.

Especificar los alcances de las conclusiones parciales que emerjan en cada etapa del análisis crítico del *corpus*.

Comparar las diversas dimensiones curriculares analizadas para inducir el impacto ideológico en las antedichas dimensiones y en sentido creciente al interior de cada Asignatura.

Comparar las diversas dimensiones curriculares analizadas para inducir el impacto ideológico en las antedichas dimensiones y en sentido creciente entre Asignaturas de modo de planificar las líneas de intervención.

Metodología y diseño metodológico.

Consideramos pertinente emplear una metodología de Análisis de la información y -dentro de ella- de Análisis de contenido cualitativo. Esta decisión se basa en la naturaleza del *corpus*, compuesto por documentos institucionales oficiales (Programa de Asignatura) y el interés por conducir una investigación que aborde los aspectos ideológicos de la formación de docentes de inglés, y promueva la formulación de posibles pasos y de acciones de intervención concretas. Asimismo, dentro del análisis de contenidos hacemos uso del análisis temático por categorías y de evaluaciones. Procedemos también al empleo del análisis estructural, especialmente de coocurrencias.

Diseño metodológico:

a. Conformación del corpus sobre el cual se aplicará el Análisis de contenido en sus dos modalidades. En esta etapa recurriremos a reunir los documentos “Programa de Asignatura” pertenecientes a las materias Lengua Inglesa (Introducción, y 1-4) y Didáctica Especial y Prácticas Docentes en lengua inglesa (1 y 2) en el período 2016-2020 disponibles en Memoria Académica de la FaHCE [<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/memoria>].¹

b. Recolección de datos para la descripción del estado de situación de la formación de docentes de inglés (FaHCE-UNLP) mediante el análisis estructural de la organización del documento Programa y de las lógicas de ordenamiento de las unidades que lo componen para llevar a cabo un análisis de coocurrencia independiente del contenido y basado en la disposición de los elementos en el documento y otros aspectos subyacentes. Con esta metodología buscamos revelar estructuras mentales o ideológicas que permitan describir las generalidades de la mirada de los docentes sobre la formación de docentes de inglés.

c. Recolección de datos para el análisis crítico de cada una de las 6 (seis) dimensiones curriculares. Dimensión denominativa: análisis de la frecuencia relativa o coocurrencia de términos. Rastreo terminológico en busca de patrones denominativos que refieran a la lengua inglesa, cuya reiteración contribuya a revelar sistemas de valores, significados políticos e ideologías implícitos en los modos de nombrar.

Para el análisis de las otras 5 dimensiones curriculares realizamos análisis temáticos basados en categorías y frecuencia por un lado, y en evaluaciones o juicios por el otro. En el primer caso, generamos categorías significativas bajo las cuales reagrupamos

1.- Siempre que el Programa del año bajo estudio no esté disponible en Memoria Académica, se tomará por válido y vigente el inmediatamente anterior disponible.



características para calcular y comparar las frecuencias de algunos temas. En el segundo caso, identificamos modalidades valorativas (positivas y negativas) probablemente implícitas en la textualidad y las relacionamos con los temas agrupados en las categorías ya empleadas. Con esta metodología intentamos relacionar las categorías y su frecuencia para establecer un correlato en la relevancia que les confiere el / la docente a cargo de la escritura del documento. Buscamos también establecer algún tipo de relación ideológica con los datos surgidos de la correlación categoría/frecuencia en razón de la relevancia.

d. Articulación de conclusiones parciales para el estudio comparativo de los datos arrojados por el análisis de cada dimensión curricular al interior de cada Asignatura y entre las siete Asignaturas estudiadas en tanto aproximaciones interinas a los impactos ideológicos (en sentido ascendente) en los diversos aspectos abordados. Con esta metodología nos proponemos avanzar algunas conclusiones intermedias –a continuar en la siguiente etapa de la investigación- que permitan pensar y planificar estrategias de intervención y acordar posibles líneas de acción.

Etapas de la investigación

La aplicación concreta de este instrumento metodológico a las distintas etapas puede resumirse de la siguiente manera:

Etapas 1: recolección de corpus desde Memoria Académica de la FaHCE [<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/memoria>].

Etapas 2: análisis estructural. Observamos el corpus espacialmente, su “arquitectura”, para poder entender esa disposición de manera relevante y visibilizar las formas en que operamos al momento de asignar lugar y lugares a los documentos que producimos. análisis estructural de la organización del documento Programa y de las lógicas de ocupación/disposición de los elementos en el documento y otros aspectos. Usamos hojas de cálculo, cargamos las cifras (números de palabras) y procedimos a aplicar las funciones correspondientes. Las imágenes 1 y 2 son ejemplos de tal metodología.

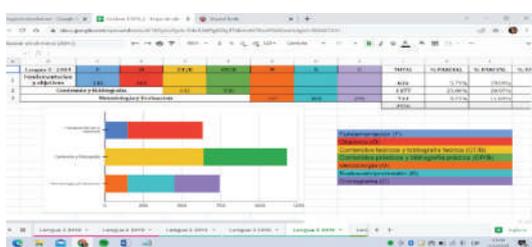


Imagen 1

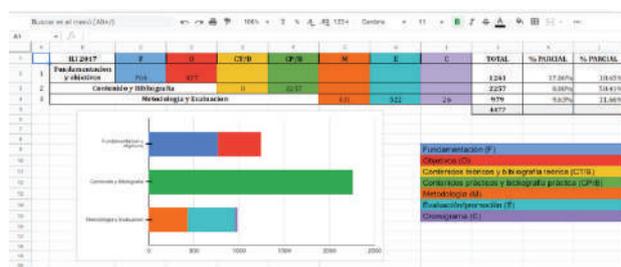


Imagen 2

Luego generamos conclusiones parciales teniendo en cuenta los porcentajes revelados (Imagen 3)

Datos numéricos (%) exportados del cuadro/gráfico

- Fundamentación y Objetivos = **27.72%**
Del cual: **F** =17.06 % y **O** =10.65% del total
- Contenidos teóricos /Bibliografía teórica: **0%**
- Contenidos prácticos /Bibliografía práctica: **50.41%**
- Metodología y Evaluación y cronograma = **21.87**
- Del cual: **M** =9.63%, **E** =11.66% y **C** =0.58% del total

1. FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS

La Fundamentación da cuenta de los marcos, perspectivas, escuelas de pensamiento en los que se inscribe la materia, y los que dan sustrato y pertinencia a toda otra formulación. En este sentido, entendemos que la Fundamentación es la que permite definir objetivos realizables, la que sustenta los contenidos teóricos a desarrollar y la que orienta sus posibles alcances prácticos en los contextos pensados para tal fin.

Imagen 3

Etapa 3: Denominativa. Analizar críticamente el corpus en su dimensión denominativa, es decir, cómo se nombra la lengua inglesa -y los sintagmas en su red semántica- y qué carga portan dichas denominaciones. Apelamos a trabajos anteriores (Walsh, 2019; Baum, 2021, 2020, 2019) que nos han permitido acotar los modos en que se nombra la lengua en el corpus y optar preliminarmente por dichas entradas en los documentos/corpus. También “limpiar” el corpus contextualmente de las instancias no asociadas con los rasgos que nos ocupan (nombres propios o a usos no nominales Finalmente, relevar elecciones nominativas y tomar en cuenta lo que cada una de ellas comunica

El inglés	59
Lengua inglesa	43
Lengua extranjera	40
Lengua otra	15 (solo en didáctica 2)
Interlengua	4 (solo en didáctica 1)
Idioma	2 (solo en L1)
Lengua franca	1 (solo en L2)
Lengua internacional	0

Tabla 1

Brevemente, reponemos la interpretación realizada sobre los valores en la Tabla 1:

El primer lugar lo ocupa la denominación “el inglés” con 59 ocurrencias en el corpus. El uso generalizado de esta forma, de la que nos interesa la selección del artículo definido, indica que el objeto se autorepresenta -por defecto- como único. Lo que “hace” esta opción lingüística es justamente invisibilizar las opciones y fijar un inglés único, estándar. Ha operado en el imaginario colectivo como corset epistémico. La naturaleza política de la nominación ha



quedado vaciada, normalizada.

La denominación “lengua inglesa”, con 43 ocurrencias, parece la de mayor neutralidad dado que remite a una situación histórica. El nacimiento de la lengua inglesa –producto de múltiples invasiones- no reviste tanta problematicidad como su desarrollo y ubicuidad colonial/imperial. Sin embargo, no podemos hablar de una neutralidad valorativa ya que el hecho de elegir una modalidad más bien objetiva impone una carga políticamente marcada aunque la marca no resida en la morfología de la construcción lingüística sino en la opción ideológica.

“Lengua extranjera” con 40 ocurrencias muestra una alta incidencia en el corpus: lo que es extraño y externo; por fuera de la subjetividad de quien la aprende

Por fuera del alcance o sólo relativamente accesible.

“Lengua otra”: 15 ocurrencias (1 materia), no alcanza la representatividad de las denominaciones anteriores. Es una opción denominativa dentro de la perspectiva de pensamiento decolonial. La lengua otra no se sostiene en la negación de las otras formas de nombrar, sino en la negación de ser una alternativa que se plantea como disyuntiva (en alternancia: a o b; o excluyente: o a o b). Es una alternativa disruptiva, (dado que emerge como alternativa a todo un sistema de ideas y creencias, es una alternativa a las epistemologías modernas y no una epistemología alternativa a las epistemologías modernas.)

“Interlengua”: 4 ocurrencias (1 materia), no alcanza representatividad. “Interlengua” como opción denominativa se ubica en el paradigma de la “lengua meta” y de “EL inglés”: porque plantea la construcción de un “no-lugar” o de un lugar definido en función de un fin por fuera de sí mismo, es decir, un “inter” lugar cuya entidad cobra sentido en tanto y en cuanto se aproxime a ese otro lugar “meta” que lo legitima. Opera bajo las condiciones de in-corporación de la lengua en términos definidos por epistemologías del Norte global.

“Idioma”: 2 ocurrencias (1 materia), no alcanza representatividad. La denominación “idioma” no se cuenta entre los ítems léxicos que dan nombre a las asignaturas del espacio curricular de las lenguas, ni entre las denominaciones de los títulos académicos de grado que habilitan la labor profesional. Se observa un solapamiento de parámetros dado que la “lengua” aloja una apertura a diversas formas en tanto que idioma remite a una concepción nacional, relativa a países o regiones. Provoca una alineación con normas, convenciones, territorios, culturas, sociedades, banderas y símbolos, ajenizante en relación a las carreras académicas radicadas en nuestra casa de estudios.

“Lengua franca”: 1 ocurrencia. Remite a una lengua de contacto donde el inglés habilita una interlocución socio–pragmáticamente útil a las partes. Proyecta una imagen de aparente neutralidad, de espacio mediacional o arbitral que refuerza la ocupación de un lugar de poder.

Etapas 4: análisis temático-categorial. Para el análisis de las otras 5 dimensiones curriculares usamos la aplicación <https://voyant-tools.org/> que permite múltiples abordajes cuanti-cualitativos al cargar un corpus: frecuencia absoluta y relativa, nube de palabras,

correlaciones, etc. La imagen 4 muestra un ejemplo de la app en uso:

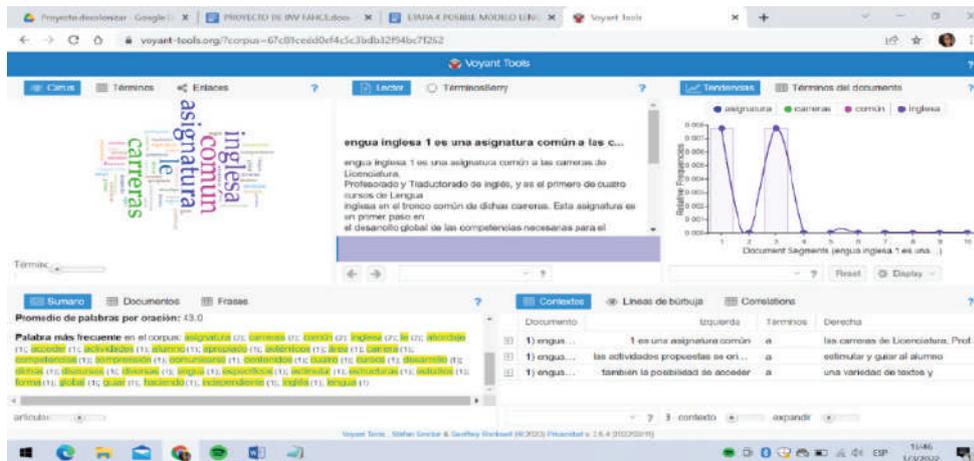


Imagen 4

La app nos permitió llevar a cabo el análisis temático, para el cual generamos búsquedas filtradas (por correlaciones contextuales) para obtener las palabras más frecuentes, también observables como nube de palabras y como curvas en segmentos. Todo esto nos permitió generar categorías temáticas.

En cada etapa fuimos direccionando las tareas exploratorias de los elementos documentales en cuestión (programas de asignaturas) de modo que la comunicación pudiera alcanzar algunos parámetros de normalización. Esto garantizó mayor coherencia interna y aunó criterios para la formulación de resultados y conclusiones interinas. En tal sentido, fuimos incorporando algunas instancias o formatos textuales asociados a géneros discursivos que permitieron generar una clara conciencia de los contextos, propósitos y audiencias retóricos relevantes a nuestra línea de trabajo. Por otro lado, tomamos las necesarias decisiones operativas preliminares respecto de los recortes al interior del corpus, tanto a nivel estratégico como de impacto en resultados y conclusiones parciales. Las imágenes 5 y 6 ejemplifican la sección “Evaluación”.



Imagen 5

#	Términos	Contar	Relativo	Tendencia
1	alumnos	49	23,879	
1	examen	49	23,879	
1	final	40	19,493	
1	deberán	26	12,671	
1	recursos	21	10,234	
1	aprobar	18	8,772	
1	adecuados	16	7,797	
1	desempeño	16	7,797	

Imagen 6



En cuanto a la interpretación de los gráficos, generamos un instrumento textual que nos permitió normalizar la información y sistematizarla. El mismo fue aplicado a cada uno de los programas de asignatura dispuestos para el análisis y recurrentemente a cada sección.

La comparación de categorías intramateria (entre los programas correspondientes a los distintos años abordados) y más tarde lo mismo intermateria (entre materias afines: lenguas y didácticas) se normalizó en todos los programas involucrados entre 2016 y 2020. La tabla 2 ofrece el ejemplo intramateria Lengua inglesa

AÑO	2013	2019	INTRAMATERIA
FUND	Habilidades Cognición Discurso / lengua	Conocimiento teórico Conocimiento práctico Accesibilidad / idioma	CONOCER LENGUA
OBJ	Habilidades Textualidad Lengua/cultura	Habilidades/competencias Textualidad Textualización	HABILIDAD TEXTO
CONT	Textos/Géneros Indagación Construcción	Discurso Producción Contexto	PRODUCCIÓN DISCURSO
METOD			
EVAL	Norma Adecuación Estándar	Norma Requisitos Características	NORMA ESTÁNDAR
BIBLIO.	Europa inglés monofocal	Europa inglés monofocal	Europa inglés monofocal

Tabla 2

Restan indagar aspectos ideológico-políticos expresos a nivel léxico a partir de la misma aplicación.

La siguiente fase (práctica, de acompañamiento y capacitación docente) podrá abordarse parcialmente en el año 2022, dada la imposibilidad de iniciarla durante los años 2020-2021 por el contexto de emergencia sanitaria y ASPO.

CONCLUSIONES

Dado que nuestro aporte insta a la visibilización y comprensión del fuerte anclaje gramatical/descriptivo de corte proficientista de las prácticas pedagógicas en la generalidad de las materias de las distintas carreras de inglés y de los sesgos procedimentales de la didáctica de la lengua, creemos que estas instancias de exploración documental permiten mostrar con claridad dichos sesgos. Igualmente, en tanto procuramos también señalar el carácter de pastiche de las prácticas evaluativas toda vez que éstas retoman estándares e instrumentos de evaluación comoditizados euro/usa-céntricos, entendemos que la posibilidad de una renovación disciplinar desde epistemologías otras -que impacten en la selección bibliográfica- y pedagogías decoloniales, es un camino ya iniciado. Pretendemos entonces

sostener y contagiar un posicionamiento militante y crítico en los espacios de formación docente y de docentes de inglés en el ámbito de la FaHCE desde el descubrimiento y la rehistorización –como lo venimos argumentando- de una lógica ausentológica de cuestiones político-pedagógicas al interior de dichos espacios.

BIBLIOGRAFÍA

Baum, G (2021a). Decolonizar el currículum de formación del Profesorado en Inglés. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. (Lenguagrafías; 7). En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4745/pm.4745.pdf>

Baum, G. (2021b) Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. CUADERNOS DE LA ALFAL 13 (2): 133-168

Baum, G. (2020) Decir(nos)(lo) en inglés. Pensamiento y pedagogizar decolonial en la formación inicial de profesoras de inglés Facultad de Humanidades de la UNLP. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/111431>

Kusch, R. ([1976] 2011). *Geocultura del Hombre Americano*. Buenos Aires, Argentina: Fernando García Cambeiro.

Mignolo, W. (2005). Un Paradigma Otro: Colonialidad Global, Pensamiento Fronterizo Y Cosmopolitanismo Crítico. *Dispositio* 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, W. (2014) *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Segunda Edición. Buenos Aires, Argentina: Del Signo.

Mignolo, W. (2019) The Way We Were. Or What Decoloniality Today is All About. *Anglistica AION* 23 (2): 9-22.

Mignolo, W. (2021). The Politics of decolonial investigations. USA: Duke University Press

Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*. 13(29): 11-20



Quijano, A. ([2000] 2014). Colonialidad del poder y clasificación social. Argentina, Buenos Aires: CLACSO.

Quijano, A. (2009). Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder. Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/51.pdf>

Walsh, C. (2012). The politics of naming, en *Cultural Studies*, 26 (1): 108-125. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/09502386.2012.642598>

El análisis del discurso en la formación docente. Un estudio de caso

**Medel Gisele
Biggio Cecilia
Cutrera Guillermo**

Departamento de Educación Científica. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.
Universidad Nacional de Mar del Plata.

gisemedel@gmail.com

biggiocecilia@gmail.com

guillecutrera@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo se presentan los avances de una investigación más amplia centrada en la propuesta de Mortimer y Scott (2002), que pretende analizar las interacciones discursivas de una estudiante de un profesorado universitario de química que se encontraba realizando su residencia docente, durante la enseñanza del tema concentración de soluciones. La clase analizada forma parte de una secuencia didáctica de tres clases sobre el contenido “Soluciones” para el segundo año de la materia escolar Físicoquímica correspondiente a la propuesta curricular de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Desde una perspectiva cualitativa, se analizó el contenido de transcripciones de episodios de clases y diarios de clase elaborados por la futura profesora. Las categorías de análisis incluyeron los patrones de interacción, abordaje comunicativo e intenciones del profesor. El estudio realizado pretende mostrar el uso de una herramienta de análisis que puede ser recuperada como un dispositivo para promover la reflexión sobre la práctica docente de futuros profesores de química durante su residencia.

PALABRAS CLAVE: Discurso docente, formación docente inicial, interacciones discursivas.

INTRODUCCIÓN

Los intercambios discursivos que ocurren entre docentes y estudiantes en aulas de ciencia son esenciales para la construcción de nuevos significados. Según Cazden (1991),



la comunicación es un elemento fundamental en las instituciones educativas dado que el lenguaje oral es el medio a través del cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Analizar el habla de profesores y estudiantes es esencial para avanzar hacia una mayor comprensión acerca de cómo y por qué aprenden o no los alumnos y cómo y por qué los profesores contribuyen a promover en mayor o en menor medida ese aprendizaje (Coll y Edwards, 1996). Varios estudios han puesto en evidencia la relevancia que tienen las interacciones discursivas en la enseñanza y en el aprendizaje en las clases de ciencias (Kelly, 2007). En particular, los estudios en educación en ciencias se han centrado en el papel de la interacción social durante el desarrollo de significados mediados por el uso del lenguaje (Capecchi et al., 2000; Erduran y Jiménez-Aleixandre, 2008; Mortimer et al., 2007; Mortimer y Scott, 2002; Scott et al., 2007). Desde estas investigaciones se asume que la inserción de los estudiantes a las formas de pensar y explicar científicamente, implica un proceso social, siendo el profesor un mediador en los procesos de construcción de significados a través de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1993). Participar en las formas de pensar y explicar el mundo de la ciencia exige aprender el lenguaje y las prácticas de los científicos (Sepulveda et al., 2016). En este contexto, Mortimer y Scott (2002) presentan una herramienta que puede ser utilizada no sólo para analizar los procesos discursivos, sino también para planificar las clases de ciencias (Reis, 2014; da Silva et. al, 2016; Pereira da Silva, C. y Da Costa Tourinho e Silva, A., 2020). Los autores presentan cinco aspectos de la herramienta analítica, anclada en las concepciones de Vygotsky y Bajtín, agrupados en: *intenciones e intervenciones del profesor; contenidos del discurso del aula, abordaje comunicativo y patrones de interacción*.

En este trabajo nos proponemos analizar las interacciones discursivas de una futura profesora de química en una instancia de puesta en común durante la corrección de una guía de actividades inicial para introducir el trabajo con la temática “concentración de soluciones” en un aula de fisicoquímica de la educación secundaria.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación corresponde a un estudio instrumental de casos (Stake, 2012) centrada en una metodología cualitativa. El caso se delimitó a partir de las interacciones discursivas entre una estudiante, de un profesorado universitario de química, y el grupo de estudiantes, durante una clase inicial del tema “concentración de soluciones”. La estudiante desarrolló sus prácticas de enseñanza durante la materia correspondiente a la residencia docente del profesorado.

La clase analizada forma parte de una secuencia didáctica de cuatro clases, sobre el contenido “soluciones” perteneciente a la materia Fisicoquímica, correspondiente al segundo año de la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. La clase considerada en este trabajo, perteneciente a la primera de la secuencia didáctica, está

centrada en el trabajo con la noción de concentración. La clase fue dividida en episodios para su análisis, utilizándose como criterio el cambio en la actividad de los alumnos (Lemke, 1997). El episodio analizado consta de tres partes.

Se inicia con el trabajo conjunto, entre residente y grupo de estudiantes, retomando el concepto de solución (líneas 1-31). Seguidamente (líneas 32-39) la residente presenta la definición de “concentración”. Finalmente, (líneas 40-235) en una puesta en común, se desarrolla la corrección conjunta de una guía domiciliaria. En este trabajo presentamos el análisis de la tercera parte del episodio y, en particular, del primer inciso de una de las actividades.

La clase fue grabada en audio y transcrita en su totalidad. Para el análisis de los datos se tuvieron en cuenta tres de las cinco categorías propuestas por Mortimer y Scott (2002) - intenciones del profesor, abordaje comunicativo y patrones de interacción- tendientes a caracterizar cómo los profesores guían las interacciones que resultan en la construcción de nuevos significados en las aulas de ciencia (Figura 1).

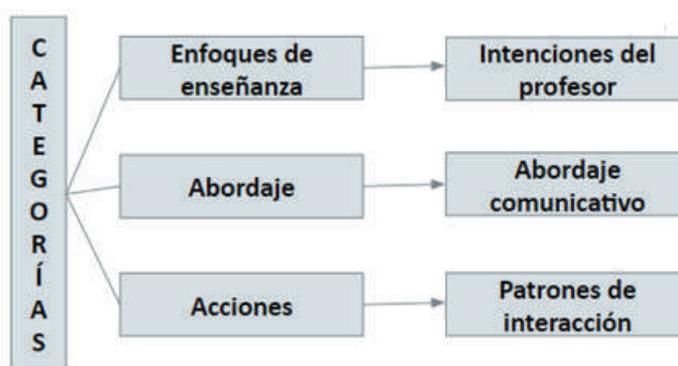


Figura 1: Categorías de análisis. Fuente: elaboración propia

Resultados

Del análisis realizado a la tercera parte del episodio puede observarse que la intención de la residente es guiar a los estudiantes en el reconocimiento del solvente como variable capaz de modificar la concentración de una solución, manteniendo fija la cantidad de soluto. A continuación, presentamos un fragmento de la transcripción que da cuenta de ello:

114. P: [...] ¿A qué podría deberse justamente, que quedara más concentrado en este caso? A ver.

115. A: Le puso muy poca agua.

116. P: ¿Le faltó agua?

117. A: Sí. Un sobre tiene para un litro.

118. P1: ¿Cómo?



119. A: Como decía que la concentración es la cantidad de soluto presente en cada solvente, si está muy concentrado significa que tiene mucho soluto en un solvente.

120. A: Claro, capaz ponerle menos polvo.

121. A: Claro. Menos polvo.

122. A: O más agua.

123. A: Agregarle más solvente.

La categoría enfoque comunicativo proporciona información acerca de cómo el docente trabaja las intenciones y el contenido de la enseñanza por medio de diferentes intervenciones pedagógicas. En el episodio analizado predomina el enfoque interactivo/de autoridad ya que es la docente en formación quien conduce la discusión con los alumnos a través de una secuencia de preguntas y respuestas. Si observamos, las respuestas de los estudiantes están circunscritas a lo que la residente espera escuchar evidenciando un discurso de autoridad. Como puede verse en el fragmento que se encuentra a continuación, a través de preguntas, la docente va guiando el diálogo con los alumnos:

130. P: [...] ¿Entonces, cómo podrían corregirlo? [...] ¿Qué deberían haber hecho para que le quede más diluido, en este caso?

131. A: Podrían arreglarlo echando más agua al jugo o menos polvo pero en este caso no se puede hacer.

132. P: Claro, ya se formó la solución. ¿No?

133. A: Más agua, entonces.

134. P: ¿Están de acuerdo?

135. A: Sí. Medio litro más.

Asimismo, en el inicio del episodio, la residente mantiene con el grupo de estudiantes un intercambio de tipo interactivo - dialógico en la medida que explora las ideas de los estudiantes respecto a la noción de “fuerte” como sinónimo de concentrado:

107. P: [...] Cuando en el enunciado se refiere a que al momento de preparar esta solución le quedó como muy fuerte. ¿Qué término podríamos estar utilizando como para reemplazarlo? Cuando se refiere a fuerte, ¿a qué se estaría refiriendo?

108. A: Que quedó muy...

109. A: Concentrado.

110. P: Claro, quedó muy concentrado, perfecto [...]

En cuanto a los patrones de interacción se observaron diferentes secuencias con predominio del patrón I-R-E (iniciación del profesor, respuesta del estudiante, evaluación del profesor). En la línea 101, la residente inicia el diálogo formulando una pregunta habilitando a una estudiante a responder y finalmente la practicante evalúa esa respuesta respondiendo “muy bien” (línea 103).

101. P: [...] ¿Podrán identificar en este caso, si bien no estaba en el ítem, cuál sería el soluto y cuál será el solvente en este caso? Sí...

102. A: El solvente sería el agua y el soluto sería el polvo del jugo.

103. P: Muy bien [...]

Otro patrón encontrado en el episodio fue el I-R-F-R-F-R-F-R-E como se ejemplifica a continuación. Nuevamente la docente inicia el diálogo formulando una pregunta (línea 114). Una estudiante responde y la docente inicia un feedback (-F-) con ella. Sin embargo, en las líneas 120, 121 y 122 puede verse que son varios los estudiantes que participan del intercambio. Este diálogo finaliza con una evaluación de la docente.

114. P: [...] Y entonces, ¿a qué podría deberse justamente, que quedara más concentrado en este caso? A ver.

115. A: Le puso muy poca agua.

116. P: ¿Le faltó agua?

117. A: Sí. Un sobre tiene para un litro.

118. P: ¿Cómo?

119. A: Como decía que la concentración es la cantidad de soluto presente en cada solvente, si está muy concentrado significa que tiene mucho soluto en un solvente.

120. A: Claro, capaz ponerle menos polvo.

121. A: Claro. Menos polvo.

122. A: O más agua.

123. A: Agregarle más solvente.

124. [...]

125. A: Porque un sobre es para un litro, y en este caso era medio litro de agua.

126. P1: Entonces en este caso le agregaron, le agregó muy poca agua, sería muy poco solvente,



¿no?

127. A: Claro. O mucho jugo.

128. P1: O mucho jugo, perfecto

Otra modalidad de intercambios se presenta bajo la secuencia I-R-P-R-P-R-E como se observa en el fragmento. En este caso, la practicante inicia el diálogo formulando una pregunta (línea 130). Un estudiante responde y la residente decide hacer una aclaración a la segunda respuesta dada por él, indicando que la solución ya estaba formada y finaliza la línea 132, con una pregunta para que el estudiante prosiga hablando (-P-). De esta manera, se inicia una cadena de turnos no triádica que finaliza con una evaluación de la residente, en la línea 138.

130. P: [...] ¿Qué deberían haber hecho para que le quede más diluido, en este caso?

131. A: Podrían arreglarlo echando más agua al jugo o menos polvo pero en este caso no se puede hacer.

132. P: Claro, ya se formó la solución. ¿No?

133. A: Más agua, entonces.

134. P: ¿Están de acuerdo?

135. A: Sí. Medio litro más.

136. P: Le agregarían, claro.

137. A: Igual el jugo fuerte está bueno, así que lo dejaría así.

138. P: Bien. Sería agregar más solvente, en este caso.

Tabla 1- Contenido de las categorías para el caso analizado

INTENCIÓN DEL PROFESOR	Guiar a los estudiantes en el reconocimiento del solvente como variable capaz de modificar la concentración de una solución, manteniendo fija la cantidad de soluto	líneas 114-123
ABORDAJE COMUNICATIVO	<ul style="list-style-type: none">● Interactivo - de autoridad● Interactivo - dialógico	líneas 130-135 líneas 107-110
PATRONES DE INTERACCIÓN	<ul style="list-style-type: none">● I-R-E (x3)● I-R-F-R-F-R-F-R-E● I-R-P-R-P-R-E	líneas 101-103 líneas 114-128 líneas 130-138

CONCLUSIONES

Como han evidenciado diferentes investigaciones, la estructura I-R-E permite dirigir y generar un diálogo coordinado por el experto que guía al estudiante a responder información ya conocida, y esperada por el profesor (Nassaji & Wells, 2000), lo que le permite a este último mantener el control y dirección de la interacción conversacional (Markee, 2004).

Las modalidades restantes, que organizan el discurso en el aula para el caso analizado, se extienden más allá del patrón I-R-E. Este hallazgo se significa en la importancia de patrones que permiten al estudiante ser un sujeto activo en la interacción, habilitando su voz a partir de aperturas facilitadas por la practicante bajo el feedback (Waring, 2011). No obstante, esta participación de los estudiantes no recupera puntos de vista de los alumnos. Obsérvese que, en estas posibilidades, se habilita, también, la dialogía. En la aplicación del dispositivo utilizado, los resultados encontrados en este análisis evidencian que la practicante tiene un fuerte control sobre los intercambios discursivos en el aula, lo cual se expresa a través del enfoque comunicativo y los patrones de interacción. Sin embargo, teniendo en cuenta que el tipo de actividad correspondía a una instancia de puesta en común recuperando una actividad domiciliaria, se esperaría que las interacciones fueran más de tipo dialógicas y que, tanto la residente como los estudiantes, fueran explorando ideas y formulando preguntas, dando lugar a secuencias discursivas más extensas en las que la residente solicite mayor elaboración en las respuestas o las abra permitiendo que los estudiantes puedan continuar hablando y haciendo aclaraciones.

En el contexto de la formación docente inicial, este dispositivo ofrece la posibilidad de analizar las interacciones discursivas docente-estudiantes en un aula de ciencias. Permite recuperar aspectos significativos de la instancia activa de las prácticas de enseñanza en el contexto de la coherencia pretendida entre intenciones didácticas y modalidades interactivas y enfoque comunicativo. En este sentido, las dimensiones de análisis consideradas en este trabajo pueden ser recuperadas en instancias de reflexión sobre las prácticas, enmarcadas en una formación sistemática de la práctica reflexiva.

BIBLIOGRAFÍA

Capecchi, M. C. V. d. M, P Carvalho, A. M. P. d. y Silva, D. d. (2000). Relações entre o discurso do professor e a argumentação dos alunos em uma aula de física. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 2(2), 152-166. <https://doi.org/10.1590/1983-21172000020205>

Cazden, C. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Paidós-MEC.

Coll, C. y Edwards, D. (1996). Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula.



Aproximaciones al estudio del discurso educacional. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

da Silva, C. P., Moreira, E. F. & dos Santos Sacramento, M. J. (2016). Trabalhando com as interações discursivas em aulas de ciências e suas relações com o engajamento dos alunos. *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, 9(9).

Erduran, S., y Jiménez-Aleixandre, M. P. (2008). *Argumentation in science education. Perspectives from classroom-based research*. Springer.

Kelly, G. J. (2007). Discourse in science classrooms. In S. Abell, & N. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education*, 443-470.

Lemke, J. L., (1997). Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores, Paidós, Barcelona.

Markee, N. (2004). Zones of interactional transition in ESL classes. *The Modern Language Journal*, 88(4), 583-596.

Mortimer, E., & Scott, P. (2002). Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: Uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino (discourse activity in the science classroom: a socio-cultural analytical and planning tool for teaching). *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(3), 283-306.

Mortimer, E., Massicame, T., Tiberghien, A., y Buty, C. (2007). Uma metodologia para caracterizar os gêneros de discurso como tipos de estratégias enunciativas nas aulas de ciências. *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes*, 1, 53-94.

Nassaji, H. y Wells, G. (2000). "What's the use of 'triadic dialogue'?: An investigation of teacher-student interaction." *Applied linguistics*, 21(3), 376-406.

Pereira Da Silva, C. y Da Costa Tourinho e Silva, A. Interações discursivas em aulas de Química: relações com o engajamento dos alunos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 19(1), 199-224. Disponible en: <<http://revistas.educacioneditora.net/index.php/REEC/article/view/446>>. Fecha de acceso: 20 ago. 2022

Reis, J. M. C. D. (2014). Análise dos padrões discursivos em uma disciplina do curso de licenciatura em química. 2014. 13 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira.

Sepulveda, C., Mortimer, E., y El-Hani, C. N. (2016). Construção de um perfil conceitual de adaptação: implicações metodológicas para o programa de pesquisa sobre perfis conceituais e o ensino de evolução. *Investigações em Ensino de Ciências*, 18(2), 439-479.

Scott, P., Asoko, H., y Leach, J. (2007). Student conceptions and conceptual learning. In A. D. E, S. Abell, & N. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education*, 31-56. London: Erlbaum Publishers.

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.

Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y Lenguaje; Conferencias sobre psicología. VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Obras Escogidas II. Madrid: Visor Distribuciones. Escogidas.* (Vol. II). Madrid: Visor.

Waring, H. Z. (2011). Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse*, 2(2), 201-218.



Entre la filosofía que se enseña en la Facultad y la que enseñamos en la escuela: la experiencia de la conformación de un proyecto sobre enseñanza de la filosofía

**Bethencourt Verónica
Sánchez García Victoria Paz
Peton Adelina**

CleFI, IsIHCS, FaHCE, UNLP
CleFi, IdIHCS, FaHCE, UNLP-Conicet
CleFi, FaHCE, UNLP
bethencourt.veronica@gmail.com
victoriasanchez@fahce.unlp.edu.ar
adelinapeton@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo reseña los comienzos de una investigación en el área de estudios de la enseñanza de la filosofía, orientada a analizar el hiato que existe entre la formación universitaria que recibimos como profesorxs del sistema público de enseñanza y lo que tenemos que enseñar como docentes de filosofía en las escuelas secundarias. El objetivo principal del proyecto es analizar desde una perspectiva curricular la formación de lxs profesores de Filosofía de la UNLP, atendiendo especialmente al desarrollo histórico del propio perfil de este profesorado, por un lado, y de la propia filosofía como disciplina tanto a nivel de la academia como del sistema educativo de nivel medio, por el otro. Este objetivo pretende contribuir al propósito más general de elaborar alternativas que nos permitan tender puentes para que ese hiato entre la formación universitaria de profesorxs y el ejercicio concreto de la profesión en todas sus dimensiones, no implique una desarticulación o una segmentación estanca de ambos sistemas, sino una interacción fluida que promueva las transformaciones teóricas y prácticas necesarias para un desarrollo y un enriquecimiento mutuo.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la filosofía, curriculum, formación, UNLP, escuela secundaria

INTRODUCCIÓN

Graduarse como profesorx de filosofía y comenzar a dar clases en el sistema público de enseñanza secundaria constituye toda una experiencia en el más filosófico de los sentidos: es algo que transforma nuestra subjetividad, no somos lxs mismxs después de ese día. Nadie que llegue a las aulas de una escuela habiendo definido y sostenido su interés por la enseñanza, habiendo pensado que ser profesorx iba a ser su modo de vida, atraviesa esas primeras clases indemne. La dimensión de la escuela, su peso, sus olores, sus ruidos. Lxs otrxs profesorxs. Lxs de filosofía. La filosofía misma. Lxs pibxs. Lxs pibxs y la filosofía. Cada unx de nosotrxs y la filosofía. Ese es un momento, un lapso revelador de un sinnúmero de cuestiones, entre ellas, la de la distancia entre lo que aprendimos en la Facultad y lo que tenemos que enseñar. Sabemos filosofía, hemos tenido una primera aproximación a su enseñanza en la escuela a través de las *Prácticas docentes*, conocemos el Diseño curricular para Filosofía. Pero el hiato no desaparece por ello.

En ese hiato surge este proyecto, que comienza como un grupo de lectura y aspira a transformarse en un grupo de investigación. Surge para pensar ese hiato, darle sentido y poder generar propuestas tendientes a resolverlo, al menos, parcialmente. Algunxs de nosotrxs somos profesorxs en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en distintas materias: Introducción a la Filosofía y Didáctica Especial y Diseño Curricular en Filosofía, específicamente; otrxs, graduadxs que damos clases en las escuelas y buscamos en la Facultad un lugar desde el cual pensar la enseñanza y llevarla de la mejor manera posible. A todxs nos gusta enseñar. Y es por eso que elegimos la carrera, entre otras razones. Pero a ningunx se le escapa el momento complejo que atraviesa la escuela y, en ese contexto, la enseñanza de la filosofía en ella.

En resumen, nos reunimos porque, como en la escuela, cuando una clase resulta de un colectivo que piensa alguna cosa, todo es mejor. También creemos que abordar esta cuestión colectivamente desde distintas miradas teóricas y diversas trayectorias, es el camino. Además, y acá avanzamos algunos de nuestros supuestos teórico-políticos, por decirlo de algún modo: si la universidad asume la responsabilidad de formar profesorxs para el sistema público de enseñanza, corresponde que desde allí seamos capaces de generar los espacios necesarios para promover no sólo una formación acorde a lo que el sistema requiere sino el soporte necesario para acompañar el trayecto, el trabajo docente. También sabemos que acabamos de decir demasiado y que hay mucho en esa oración: que las relaciones entre los sistemas de formación docente y de enseñanza tienen historias y trayectorias diferentes; que las relaciones entre las jurisdicciones no son siempre iguales pero siempre son conflictivas; que los sistemas de formación van por un lado y la práctica docente va por otro; que el anclaje a la realidad política, social y económica de cada uno de estos sistemas tiene su propia complejidad; entre otras. Pero, en el fondo de las cosas, algo de todo eso nos anima; somos profesorxs acá y allá, nos recibimos acá, y queremos



que la universidad sea un lugar para pensar, discutir y elaborar alternativas para nosotrxs en particular y nuestro colectivo en general; alternativas que permitan vínculos más fluidos entre ambas esferas, que tiendan puentes para que ese hiato entre la formación universitaria de profesorxs y el ejercicio concreto de la profesión en todas sus dimensiones, no suponga una desarticulación o una segmentación estanca de ambos sistemas, sino una interacción fluida que promueva las transformaciones teóricas y prácticas necesarias para un desarrollo y un enriquecimiento mutuo.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Algunas definiciones iniciales

Además del diagnóstico del hiato entre ambos espacios, en nuestros primeros encuentros tuvimos que afinar objetivos y metodologías de trabajo. ¿Por dónde empezar? ¿Cuál sería nuestro objeto de estudio? ¿Analizaríamos prácticas, discursos, documentos? ¿Desde dónde llevaríamos adelante nuestras lecturas?

Coincidimos en que un análisis de las prácticas docentes no sólo excedía nuestras posibilidades sino que tampoco era el mejor camino para entender el hiato que nos había juntado. Finalmente, teniendo en cuenta la historia de nuestra propia Universidad y de nuestra Facultad en ella, nos definimos por llevar adelante un análisis de caso desde una perspectiva histórica de la formación de lxs profesorxs de filosofía en la UNLP, es decir, de nuestra formación disciplinar y docente y su relación con el sistema de enseñanza de nivel secundario.

En efecto, la UNLP urde su historia alrededor de la formación de docentes para el nivel secundario, uno de los objetivos distintivos de la UNLP que Joaquín V. González consigna en el proyecto fundacional allá por 1905 y que constituye una sustancial diferencia respecto de la Universidad de Buenos Aires. Desde entonces, en una embrionaria Sección de Historia, Filosofía y Letras, Víctor Mercante organiza los primeros Profesorados que casi diez años después darían origen a la Facultad de Ciencias de la Educación.

Esta definición nos llevó, a su vez, a sumar otro hilo a esta urdimbre: la historia de la propia filosofía como disciplina en el país. Porque, precisamente, este profesorado platense, creado nueve años después del profesorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, daba cuenta en sí mismo del proceso de autonomización y profesionalización de la Filosofía (Bruno, 2012) que recién a comienzos del siglo XX abandona los salones literarios para incorporarse a la academia. Es a partir de ese momento que el profesorado comienza a tomar “la forma” que actualmente le conocemos. De hecho, quienes fueron profesorxs en los inicios de ese profesorado no eran filósofxs ni profesorxs de filosofía, sino médicxs -como Alejandro Korn- o abogadx, que se dedicaban a las lecturas de la filosofía.

Por su parte, el sistema de enseñanza media, que en nuestro país se consolida a partir del último tercio del siglo XIX bajo la presidencia de Bartolomé Mitre, contaba en sus planes de estudio con la materia Filosofía desde sus inicios y, para comienzos del siglo XX, ya circulaban manuales de la disciplina (Agratti y Obiols, 1994). Es decir, que en la dimensión de la historia aparece una primera línea de indagación sobre las razones del hiato que nos ocupa. Hubo enseñanza de la filosofía en el nivel secundario con profesorxs que no estuvieron formados en filosofía, o que, por lo menos, no estuvieron formadxs como tales en la universidad.

Otra de las definiciones que tomamos en estrecha relación con las anteriores es que el anclaje de nuestra indagación serían los documentos curriculares, especialmente, los planes de estudio de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, como se denomina desde 1920. Nos proponemos analizar la formación de los profesores de Filosofía de la UNLP y, en especial, su formación docente profesional (Davini, 1998) tal y cual esta aparece plasmada en los sucesivos planes de estudio desde 1953, momento en que se creó el profesorado de Filosofía. La razón principal de esta decisión, es que asumimos que los diseños curriculares ofician como uno de los sitios en que las instituciones y quienes las integran expresan lo que pueden admitir o concebir como sus objetivos (Goodson, 2003) y que pueden ser interpretados como el consenso alcanzado por lxs actorxs del campo sobre la formación de sus studentxs. En este sentido, dan muestras, al menos, de las representaciones en torno al ser docente de una determinada comunidad educativa (Gvirtz y Palamidessi 2011). Asimismo, reconocemos como limitación que no pueden tomarse ni como un reflejo de la realidad universitaria ni podemos suponer que la práctica docente se desarrolla tal y como estos diseños lo indican.

Resumiendo, entonces, nuestro objetivo principal es favorecer la conformación de un área de estudios de la enseñanza de la filosofía orientada a analizar, desde una perspectiva curricular, la formación de lxs profesores de Filosofía de la UNLP, atendiendo especialmente al desarrollo histórico del propio perfil de este profesorado, por un lado, y de la disciplina filosofía tanto a nivel de la academia como del sistema educativo de nivel medio, por el otro. En función de este propósito central, nos proponemos como objetivos específicos analizar los distintos documentos curriculares que se sucedieron desde el momento en que se creó el profesorado de Filosofía; analizar la historia de la formación disciplinar y docente del profesorado de Filosofía de nuestra Facultad; rastrear, reconstruir y analizar el perfil de graduadxs implícito o explícito en los planes de estudio del profesorado; recomponer y analizar -también desde una perspectiva histórica y curricular- los diseños curriculares de la materia Filosofía que se han sucedido en el nivel de la educación secundaria básica; y, finalmente, comenzar a componer un *corpus* teórico que permita un análisis de la relación entre la formación docente de lxs profesorxs de Filosofía y la Filosofía enseñada en el sistema de enseñanza secundaria.

Las preguntas que, en un principio, orientan la consecución de estos objetivos, pueden



formularse como siguen: ¿Siempre hubo un hiato entre la formación de profesorxs de Filosofía y la práctica docente en Filosofía a nivel de la educación secundaria? ¿Cómo se da esa relación o esa no-relación? ¿Qué nos muestra la historia de la formación docente desde una perspectiva histórica y curricular del actual estado de las cosas? ¿Qué formación tuvieron quienes inicialmente formaron a lxs profesores de Filosofía? ¿Y a quienes enseñaban en el secundario? ¿Eran filósofxs? ¿Tenían formación universitaria? ¿Cuál sería una formación docente acorde a lo que el sistema de educación secundaria requiere? ¿Cómo podemos acompañar el trayecto de lxs docentes?

Algunas definiciones teóricas y metodológicas

Nuestro análisis se inscribe, por una parte, en el ámbito de la historia del currículum o del estudio del currículum (Goodson, 2003) y, por otra parte, avanza sobre el territorio de la historiografía de la Filosofía.

Desde esta perspectiva, asumimos el concepto de currículum de Alicia De Alba, quien lo define como

“(…) la 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, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse o resistirse a esa hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.” (De Alba, 1998, pp. 3-4).

Este concepto retoma en su interior tanto los aspectos ligados al diseño curricular -objetivos, contenidos, etc.- cuanto aquellos otros ligados a la práctica de la enseñanza concreta, lo que nos permite dar cuenta -o, al menos, no perder de vista- la dimensión política y social que atraviesa y estructura, aunque no siempre de manera ostensible, los diversos proyectos curriculares.

En estrecha relación con aquella definición, y siguiendo a la literatura especializada, retomamos en nuestra investigación una distinción que consideramos central para abordar el proceso que nos interesa, que es la distinción entre currículum explícito, escrito o establecido y el denominado currículum enseñado, intersubjetivo, real. El primero de ellos da cuenta de la dimensión explícita de los planes de estudio de los diversos niveles de la enseñanza y en toda su amplitud; mientras que el segundo, es el concepto a través del cual se han tratado de asir aquellas variables relacionadas con los complejos procesos que tienen lugar en un aula y en una institución educativa alrededor del desarrollo del currículum explícito y que exceden lo relativo al contenido disciplinar (Camilloni, 2001; Goodson, 2003). Este par de conceptos nos permite, según entendemos, sostener la distancia entre las pretensiones que contiene y

manifiesta un currículum explícito y la efectiva práctica docente.

Nuestro análisis ancla en el currículum escrito o explícito asumiéndolo como "... el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización. Como tal, promulga y sostiene ciertas intenciones básicas de la escolarización materializadas en estructuras e instituciones." (Goodson, 2003, p. 10). El currículum "fija patrones de relación, formas de comunicación, grados de autonomía académica" (Feldman y Palamidessi, 1994, p. 70) y, por tanto, deviene, además, en "un modo de regular y legislar la vida de los docentes" (idem), cuya acción va a ser medida por su adecuación a ese parámetro. Es en este sentido, que un análisis en este nivel permite indagar qué tipo de organización de los saberes, de las experiencias y de los vínculos con lxs alumnxs y con el mundo, se propician en una institución educativa.

Entendemos que este análisis no agota lo que puede pensarse sobre la enseñanza de la Filosofía en la Universidad. Sin embargo, también creemos que es una instancia insoslayable para poder abordar en un futuro análisis no sólo las mismas formas que en cada momento toma y ha tomado la enseñanza de la filosofía -puesto que, como hemos señalado, no están desligadas de los modos en que se propicia el dictado y tratamiento de los contenidos seleccionados- sino también y fundamentalmente, un estudio que retome el aspecto del cambio curricular como parte de un proceso más complejo de historización de la disciplina.

Finalmente, y en coincidencia con Alicia Camilloni, sostenemos que los cambios curriculares o cambios de planes de estudio y programas en una institución como la Universidad en Argentina, implican una modificación sociocultural profunda en tanto que afectan diversos aspectos de la vida institucional: desde los contenidos que se asumen como necesarios para la formación de lxs futurxs profesionales de una determinada disciplina y las formas de enseñanza propiciadas, hasta la reestructuración de los recursos necesarios para su funcionamiento (Camilloni, 2001).

Por último, cabe mencionar que el período a analizar es el que va de 1953 a 2011. Por un lado, porque es en 1953 cuando se crea en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación el Departamento de Filosofía, logrando recién entonces el profesorado de Filosofía su autonomización respecto de las Ciencias de la Educación. Por otro lado, porque 2011 es el año en que se elabora el último Diseño Curricular de Filosofía para la Provincia de Buenos Aires.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Hasta el momento hemos hecho un relevamiento de algunas fuentes bibliográficas correspondientes al período de profesionalización de la Filosofía. También hemos analizado los primeros planes de estudio del Profesorado de Filosofía y estamos recolectando los materiales curriculares de la provincia de Buenos Aires.



Podemos avanzar como conclusiones preliminares de nuestra investigación que, teniendo en cuenta el material relevado, el momento de mayor “relación” entre ambas jurisdicciones (la de la UNLP y la de la Provincia de Buenos Aires) fue durante el período fundacional de la UNLP. Asimismo, cabe señalar que durante ese período fundacional en el que era hegemónico el “positivismo” en los claustros universitarios, los referentes de las distintas áreas “pedagógicas” de la Facultad eran, al mismo tiempo, referentes en la esfera de la educación secundaria. Víctor Mercante es un claro ejemplo de ello: mientras era decano de la novísima Facultad de Ciencias de la Educación (1914) urdía un plan de reforma de la escuela inicial y media del país que se encontraba en medio de un fuerte cuestionamiento. La propuesta de Mercante fue presentada en 1915 y derogada en 1916 durante el gobierno de Yrigoyen. Sin embargo, y más allá de esa cuestión, sostenemos la hipótesis de que es a través de una figura tan emblemática como la de Mercante, que se da uno de los “momentos” de mayor articulación entre la formación en Filosofía del profesorado y la filosofía que se enseña en el nivel secundario; o, dicho de otro modo, uno de los momentos en los que el hiato se vuelve menos evidente.

BIBLIOGRAFÍA

Agratti, Laura y Obiols, Guillermo (1994). Concepciones de la filosofía y enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria. Un análisis a través de los programas y los libros de texto. En Obiols, G. y Rabossi, E. (comp.) (1993) *La filosofía y el filosofar*. Problemas en su enseñanza. Buenos Aires: CEAL. *Serie Pedagógica (1)*, 83-92. *En Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2522/pr.2522.pdf

Bolívar, Botia (2008). “Didáctica y Currículum de la Modernidad a la Posmodernidad”. Ediciones Aljibe.

Bruno, Paula (2012). Vida intelectual de la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Un balance historiográfico. *Polis, Año 5 número 9*. ISSN 18537723. pp 69-91.

Da Silva, T.T (1999). Documentos de Identidad. Autêntica Editorial.

De Alba, Alicia (1998). Currículum. Crisis, mitos y perspectivas. Miño y Dávila.

Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 22 de junio de 2018 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates

y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>. Este artículo forma parte del número especial Nuevas Perspectivas sobre el Currículum Escolar, editado por Miguel A. Pereyra y Jesús Romero Morante.

Dussel, I. (2014). Víctor Mercante y la producción de un discurso científico sobre la educación. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (8). Recuperado de <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos08a03>

Finocchio, S. (Coord.). (2001). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Documentos y notas para su historia. La Plata, UNLP. Al margen. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.142/pm.142.pdf>

Gimeno Sacristán, José (2011). Qué significa el currículum?" En Gimeno Sacristán, José; Feito Alonso, Rafael; Perrenuod, Philippe y Clemente

Goodson, Ivor (2000). El cambio en el currículum. Octaedro. Capítulo 9: "La próxima crisis del currículum".

Gvirtz S. y Palamidessi M. (2011). El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza. Aique.

Jacques, A (1945). Escritos pedagógicos en *Escritos*. Schneider, U. "La historización de la enseñanza de la filosofía". Estrada.

Ramaglia, D. (2007). Alejandro Korn y la normalización de la filosofía en *Argentina entre el optimismo y desencanto*. Betranou, C. Colección cuadernos de Cuyo, Mendoza.

Roig, A. (2001). Filosofía y universidad en *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*, Naishtat, García Raggio y Villavicencio (comp.)

Teriggi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa Número 29 – Año 15 – Vol1 – Págs. 63 a 71*.

Terigi, F. (2012). La cuestión curricular en la educación secundaria. En Tenti Fanfani, E. (coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.

Vermeren, P. (1998) Amadeo Jacques. El sueño democrático de la filosofía. Colihue.



Ética y práctica profesional en profesores y profesoras en psicología. Formación e investigación

**Paula Cardós
Correa Ana Karina
Torres Ayelén**

UNLP, Facultad de Psicología
pauladcardos@gmail.com
anakcorrea70@gmail.com
Ayettorrespsico89@gmail.com

RESUMEN

El trabajo pretende articular los avances de la investigación “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) con el desarrollo de la propuesta para la enseñanza de la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” perteneciente al Profesorado en Psicología.

El estudio en curso se propone indagar las perspectivas de docentes y graduadas/os recientes, tanto en el caso de la Licenciatura como del Profesorado, respecto a la presencia e incidencia de conocimientos vinculados a la ética y deontología profesional tanto en el transcurso de la formación de grado como en la actuación profesional.

El paso por la asignatura mencionada cobra relevancia dado que su desarrollo se propone tanto la resignificación de las ideas de identidad docente y conocimiento profesional como la integración del conjunto de conocimientos teóricos, procedimentales y prácticos que constituyen este último. Ello desde un enfoque reflexivo.

Consideramos que el desarrollo de ambos proyectos (de investigación y enseñanza) tienden a retroalimentarse, y por ende constituyen instancias de prácticas orientadas a la consolidación y/o transformación de la enseñanza y formación profesional.

PALABRAS CLAVE: Investigación, formación, enseñanza, ética, profesores/as en Psicología.

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación pretende articular los avances de la investigación “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 con el desarrollo de la propuesta para la enseñanza de la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” perteneciente al Profesorado en Psicología, una de las carreras que se dictan en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata. Entendemos que ambos procesos tienden a retroalimentarse, y por ende constituyen instancias de prácticas orientadas a la consolidación y/o transformación de la enseñanza y formación profesional.

El estudio en curso se propone indagar las perspectivas de docentes y graduadas/os recientes de la Facultad de Psicología de la UNLP, tanto en el caso de la Licenciatura como del Profesorado, respecto a la presencia e incidencia de conocimientos vinculados a la ética y deontología profesional tanto en el transcurso de la formación de grado como en la actuación profesional.

El enfoque de la investigación es cualitativo, de tipo exploratorio -descriptivo y focaliza en la comprensión y experimentación de los sujetos considerando los contextos en que se insertan y actúan profesionalmente. El diseño contempla dos técnicas para recolectar información, un cuestionario semi abierto y entrevistas semi estructuradas. El primero fue administrado a un total de 50 graduadas/os mientras que se prevé realizar una entrevista en profundidad a 10 de ellas/os. Al momento se han administrado dos entrevistas piloto, las que permitieron realizar ajustes en el guión y apreciar aspectos de relevancia en la apropiación del conocimiento ético y deontológico en el marco de los procesos de profesionalización en graduados recientes.

Por otra parte, la asignatura mencionada, constituye el tramo final de la formación inicial de grado de profesoras y profesores en psicología. En algunos casos dicho recorrido se realiza de manera simultánea con la Licenciatura o bien una vez concluida dicha carrera. Ello hace lugar a trayectorias y experiencias diversas que se van resignificando a partir del trabajo propuesto en torno al conocimiento.

Los contenidos a enseñar y ser aprendidos remiten directamente a los propios procesos de profesionalización tanto de docentes en formación como de profesoras y profesores que integran la cátedra. De ahí el valor que poseen los dispositivos y estrategias propuestos para promover la reflexión en torno a la apropiación de conocimientos y sus transformaciones, particularmente sobre las propias maneras de “ser, estar y hacer en la docencia”.

El paso por la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” cobra relevancia dado que su desarrollo plantea tanto la resignificación de las ideas de identidad docente y conocimiento profesional como la integración del conjunto de conocimientos teóricos, procedimentales y prácticos que constituyen este último. Ello



apuntando a promover una posición reflexiva y crítica que convoca a los estudiantes desde el inicio a pensarse como profesional docente en formación.

DESARROLLO

Formación para la reflexión y el compromiso profesional. Conocimiento, autonomía y responsabilidad.

Las prácticas docentes son concebidas como prácticas sociales atravesadas por una multiplicidad de determinantes macro y micro contextuales que las complejizan. Comprender el carácter situado de las mismas atendiendo al patrón organizativo de las instituciones educativas, supone tener en cuenta las lógicas que guían el accionar de los actores que las habitan. En términos de Bolívar (2013), éstas son: a) una lógica burocrática de control o rendimiento de cuentas y b) una lógica profesional de autonomía. La primera, vinculada a una ideología de la excelencia administrativa en la ejecución de un servicio, ubica a las y los docentes asumiendo un papel instrumental ligado a la sobrevaloración de la legislación y reglamentaciones, que abusa de las prescripciones y hace lugar a procesos de burocratización y a la desprofesionalización. La segunda, afín a una ideología que resalta la igualdad de oportunidades (equidad), la valoración y calidad de la participación y el reconocimiento de la profesionalidad de los docentes a la hora de tomar decisiones. De esta manera, se propicia una cultura del compromiso y la colaboración haciendo lugar a la solidaridad, la discusión, la negociación, la interdependencia, la reflexión crítica. En esta lógica se entrelazan las tres dimensiones que hacen a la profesionalidad: conocimiento, responsabilidad y autonomía. Al enfrentar situaciones complejas e impredecibles cobra centralidad un conocimiento especializado, el que requiere de suficiente autonomía para ser utilizado de manera responsable y en el marco de un desarrollo colectivo de valores profesionales. De ahí la importancia de la dimensión legal y deontológica de las prácticas profesionales y la tensión inherente al posicionarse entre el *ethos burocrático* y el *ethos profesional*, es decir entre aquel que se atiene al mínimo legal y el que demanda profesionalidad más allá de la burocracia, poniendo el eje en el compromiso con las personas concretas cuyo beneficio da sentido a las actividades e instituciones sociales (Cortina, 1998).

Es en relación con los planteos que anteceden que el recorrido por la asignatura que referimos pone como eje la noción de profesionalización y por ende en transformaciones que afectan tanto las formas de *ser* como las de *estar* y *hacer* en la profesión e invita a los estudiantes a asumirse protagonistas en tanto profesores y profesoras en formación. Ello no resulta una tarea fácil ya que convoca directamente a implicarse en la propia constitución de la identidad profesional y construcción del conocimiento profesional docente, ya que cada contenido abordado, enseñado y aprendido, les permitirá pensar la

docencia y al mismo tiempo pensarse como docente. La docencia en general y en particular la enseñanza, constituyen un “proceso interactivo en el que intervienen un vasto conjunto de factores entre los cuales cobra especial relevancia la actuación docente con particular incidencia de aquello que se concibe, plantea, desarrolla y evalúa” (Compagnucci, Cardós y Scharagrodsky (2005).

La reflexión cobra centralidad como deliberación donde el conocimiento informa a la práctica a partir de la reconstrucción de la experiencia. Acción, pensamiento y contexto se relacionan dialécticamente produciendo tres fenómenos: 1) reconstrucción de situaciones donde se produce la acción, reconociendo características ignoradas y asignando nuevos significados a las conocidas; 2) reconstrucción de sí mismas/os como profesoras y profesores en psicología, intentando ser conscientes de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de acción; 3) reconstrucción de supuestos sobre la enseñanza analizándolos críticamente en función de los intereses que subyacen a los mismos. (Edelstein, 2011).

Perrenoud (2017) afirma que la reflexión se sitúa en un polo pragmático, se trata de un medio de actuar y un polo de identidad, que se constituye en fuente de sentido y forma de ser en el mundo. El autor sostiene que cuando las y los profesionales enfrentan dilemas no alcanza con aplicar un principio. Por lo tanto, en los contextos de formación, no es posible ofrecer respuestas o modelos para actuar, sino que se trata de contribuir a que cada una/o *se haga su propio criterio* que le permita explicar la situación, las alternativas y los envites. La postura reflexiva ayuda a analizar los dilemas, crear elecciones y asumirlas; no se limita únicamente a la acción, sino que también se centra en sus finalidades y en los valores que la sustentan. El cómo actuar suscita cuestiones de ética, interroga sobre “lo justo” en relación a ese hacer. Al no estar seguros de saber la línea de conducta a adoptar surge la necesidad de disponer de medios intelectuales para reconstruir *evidencias provisionales*. El trabajo en equipo ayuda, aunque no exime de reflexionar, sopesar pros y contras, pensar en las contradicciones y asumir el compromiso aún entre los diferentes valores y finalidades.

La ética en la formación profesional, debería en función de lo que venimos planteando, promover el desarrollo de formas de sensibilidad y su consideración en la propia actuación profesional. Según Claxton (2002) la *elevada sensibilidad a los indicios* puede estar debajo de la clase de “juicios clínicos” que se vinculan más a la acumulación gradual de información como resultado de la experiencia que a la mera erudición. Cabe mencionar que tanto la sensibilidad como los juicios mencionados formarían parte de lo que el autor delimita como variedades de la intuición propia del quehacer profesional. “La intuición suele tener más que ver con la extracción de significados a partir de una amplia base de datos procedentes de la experiencia de primera mano que con la deducción racional” (Claxton, 2002, p. 61).

Intuición y razón se articulan en el conocimiento profesional. Angulo Rasco (1999)



refiere al mismo en el caso de las y los docentes como: conocimiento de oficio. Este resulta de la relación entre formación teórica del docente y la interacción con el medio escolar. Se trata de un conocimiento transformado en y a partir de la acción práctica del docente y en estrecha relación con los procesos reflexivos. El autor retoma a Grimmett y MacKinnon (1992) quienes plantean que dicho conocimiento supone la inclusión y adopción (consciente o inconsciente) de criterios de valoración. Finalmente sostiene que “la aceptación de la valoración y la eticidad en el conocimiento de oficio lo relaciona con los acontecimientos, intereses, conflictos y logros sociales. Que es como reconocer que la enseñanza no se da aislada de contextos externos: sociales, culturales y políticos en los que y por los que ocurre” (Angulo Rasco, 1999, p. 307).

Algunos resultados parciales de la investigación

De la sistematización y análisis realizado a partir de las respuestas dadas por las graduadas y los graduados recientes del Profesorado en Psicología, hemos podido apreciar que reconocen la no suficiencia de contenidos vinculados a la ética y deontología profesional en la formación de grado.

Se destacan algunas respuestas en las que se hace referencia a que, si bien los contenidos en cuestión se enuncian en los programas, suelen aparecer en las últimas unidades temáticas y generalmente no se abordan en las clases desarrolladas. En algunos casos se menciona la experiencia en un Seminario Optativo sobre el tema como instancia en la que se abordaron los contenidos con mayor especificidad y profundidad. Se plantea que se enseña sobre normativas, pero no se concreta la articulación con la práctica. También, en el caso de profesoras y profesores, se refiere que muchas veces en materias comunes a ambas carreras no se considera la articulación de contenidos con el ejercicio profesional docente. Recuperando las palabras de una graduada:

“Los contenidos de ética si aparecen en el programa, lo hacen como último punto, lo que implica que, si hay un contratiempo en la cursada, es el tema que no se llega a trabajar. Por otra parte, al trabajarlos como una unidad, se separa el contenido de ética de la práctica y de los demás contenidos de las asignaturas, creando una ficción en la que la ética es algo que se estudia o se aplica en determinadas circunstancias de dilemas. Asimismo, son muchas las normativas que se desconocen. Se ha hecho énfasis en la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones y no en otras, también importantes. En el caso del profesorado, no recuerdo haber estudiado el reglamento/estatuto docente”.

Diría en realidad que “más o menos”. Considero que sí contribuye a una base para visibilizar cuestiones éticas y favorecer intercambios y reflexiones sobre la temática, pero no de manera profunda ni en demasiados espacios. Considero que si bien se plantea de manera teórica en mayor medida la cuestión por ejemplo en las prácticas lo ético-normativo no suele ser considerado con suficiente profundidad

Respecto de si las experiencias prácticas realizadas en el marco de la formación de grado han sido o no adecuadas para reflexionar sobre el desempeño ético en la profesión, más de la mitad de las personas encuestadas así lo entiende. Entre las justificaciones explicitadas, se reitera la referencia al paso por la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología”:

Principalmente (para no decir únicamente) la cátedra de Prácticas de la enseñanza en Psicología, toma la reflexión como un instrumento muy importante del quehacer docente. quiero decir, no solo estudiamos (al principio de la cursada) la importancia de tal herramienta, sino que también la hemos puesto en uso a lo largo de las prácticas profesionales, y su utilidad ha sido significativa a la hora de pensar las clases llevadas a cabo y las que quedaban por realizar.

Las prácticas que rescato son las realizadas en “Psicología Educativa” y en “Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Psicología”, considero que ambas fueron buenas experiencias que posibilitaron reflexiones posteriores en relación a los deberes y responsabilidades en futuros ámbitos laborales.

Si bien mis prácticas en el profesorado han sido de las mejores que he tenido, no sólo por el tiempo sino por la calidad de la supervisión, quizás estaría bueno trabajar un poco más los contenidos de ética profesional desde el rol de docente al pensarse en alguna situación problemática en que haya que tomar alguna decisión.

Si, quizás en el ejercicio de las prácticas profesionales supervisadas no lo pensé de esa manera. Pero podría ser, sí. Uno aprende a posicionarse como tal, practicando ese rol, ejercitándolo.

Como podemos observar, en las justificaciones que dan cuenta del significado que cobra en el trayecto formativo el pasaje por la asignatura referida, se recupera la centralidad de la reflexión a la hora de dar cuenta de la asunción del rol profesional, de la responsabilidad que este implica e incluso se puede apreciar el sentido que se atribuye a los procesos reflexivos. No obstante, también se delimita la necesidad (a modo de demanda) de ampliar el trabajo con contenidos específicos propiciando la confrontación con dilemas éticos que pueden surgir en la práctica profesional y estimulando la posibilidad de pensar modos de responder frente a ello, en consideración de las particularidades de la situación planteada, y el modo de respuesta posible en función de la misma.

A su vez, el análisis de una entrevista piloto realizada a un graduado reciente del profesorado, nos ha permitido apreciar en su decir el modo en que la postura reflexiva en torno al cómo actuar y a la evaluación de las propias acciones a fin de sostenerlas desde una posición ética:

Pero nosotros me parece que en educación (...) tenemos que ser reflexivos, me parece que



ahí está la clave, ¿no? Y en esta reflexión que también es un leer (...) ver qué hice, ¿no? (...) me han quedado esos hábitos de algunas materias que nos han hecho hacer crónicas; lo mismo las prácticas, entonces yo siempre que puedo cuando no estoy saturado laburo; me gusta hacer una crónica de las clases, que doy, aunque sean un fracaso total, escribir qué pasó (...) la ética implica este momento de auto observación o de ver de encontrarse con el rostro del otro, el que decía bueno, está bien, no está mal lo que hice sin pensar esta cosa absoluta del bien y el mal, sino de deconstruirlo, de pensarlo, de reflexionar. Pero bueno, hay que ubicarse ahí también, ¿no'?

En relación a la enseñanza, el entrevistado sitúa la evaluación de aprendizajes como una práctica profesional en la que se juega la ética. Se interroga sobre “lo justo” en el marco de la acción educativa atendiendo a sus parámetros éticos; y refiere al “encuadre” como garantía para actuar en esa dirección. En este sentido cabe retomar a Cullen (2012) quien destaca que la acción comunicativa propia de la acción educativa implica que quienes participan en esta, intervienen en un diálogo en el que unas/os y otras/os intentan comprenderse mutuamente y consensuar planes de acción contemplando: *verdad* en los contenidos que se enseñan y aprenden; *rectitud* en el cumplimiento de las normas que instituyen y regulan esa relación y *veracidad* en sus actitudes, intención clara de no engañar.

Después me pasa también en ese sentido con el tema de la evaluación que a veces es imposible, no ser un poco injusto (...) Yo creo que a mí lo que me ha servido es de entrada poner las reglas claras: yo voy a tomar esto y hacer estos trabajos prácticos y después bueno (...) Un encuadre que diga cómo vas a trabajar, porque si no después (...) uno le pone una nota que no es, que uno se puede equivocar en ese sentido estoy abierto siempre, pero bueno, me parece que también que el tema de la evaluación, es como clave también en la cuestión ética.

Finalmente, el entrevistado recupera de su experiencia docente en Equipos de Orientación Escolar, reconstruyendo una situación donde puede deliberar y asumir su posición en un marco de tensión entre el ethos burocrático y profesional:

(...) situaciones por ahí de violencia (...), que me ha tocado vivir (...) hay que evaluar, que es un caso leve o un caso grave y qué pasa si nosotros activamos el protocolo que sucede; entonces me parece que hay toda una cuestión que para mí ahí se juega la ética. No es lo que dice solamente lo que dice el protocolo que sí es lo que dice el protocolo por algo está que por algo está el código ética, pero también es decir, bueno, y en esta singularidad en esta secuencia, única e irrepetible, veamos de no hacer un daño primero porque si lo hacemos porque lo tenemos que hacer simplemente a veces cuidado con eso, entonces me parece que el recurso por ahí de hablar con un compañero hacerlo interdisciplinario tiene que estar y después bueno, me parece que lo reflexivo.

REFLEXIONES FINALES

Hemos reseñado el proceso de investigación que venimos desarrollando en articulación con una propuesta de enseñanza en el marco de la formación de profesoras y profesores en Psicología. Consideramos que la propuesta de formación desplegada en el tránsito por la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la enseñanza en Psicología”, al centrarse en la reconstrucción de la experiencia desde un enfoque reflexivo, contribuye a la construcción de perspectivas, de puntos de vista en los que confluyen tanto concepciones como creencias e intenciones que justifican y direccionan la actuación profesional. Estas son parte del conocimiento profesional docente e incluyen valoraciones y principios vinculados a la ética y deontología profesional, sin embargo, y ello en estrecha relación el carácter tácito del conocimiento profesional, resulta difícil para los sujetos entrevistados explicitar de manera clara cuáles son los principios éticos que saben y orientan su quehacer.

Es posible observar que la dimensión ética de la actuación profesional se pone en juego en la posición asumida en relación con el otro, en la revisión de esa posición, en la valoración sobre la realización de esa revisión con otros, en la importancia de atender al contexto, en la pregunta por lo más justo, en el análisis que contempla el menor daño, en el reconocimiento del otro en tanto semejante en su diversidad y particularidad. En síntesis, se puede apreciar el compromiso y responsabilidad asumidos en la práctica profesional.

REFERENCIAS

Angulo Rasco, J., Barquín Ruíz, J. y Pérez Gómez, A.I. (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Akal

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. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024003.pdf>

Claxton, G. (2002). Anatomía de la intuición. En T. Atkinson y G. Claxton (eds). *El profesor intuitivo* (pp. 50-75). Octaedro.

Cortina, A. y Conill, J. (dir.) (2000). *El sentido de las profesiones*. Verbo Divino.

Cortina, A. (1998). Ética de las profesiones. Entrevista en Diario *El País*, S.L. https://elpais.com/diario/1998/02/20/opinion/887929205_850215.html

Compagnucci, E., Cardós, P. y Scharagrodsky, C. (2005). *La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva*. Memorias de las XII Jornadas de Investigación de



la Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Buenos Aires, pp. 203-205. <https://www.aacademica.org/000-051/196.pdf?view>

Cullen, C. (2012). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación* (5ta. Reimpresión). Paidós.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

Perrenoud, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Noveduc-Grao.

Formación en investigación en Ciencias de la Educación. Un análisis a partir de documentos y las voces de estudiantes y docentes

Fabiana López
Carlos Mamaní Aban
Gabriela Cuellar Santillán
Cristian Palomo

Facultad de Humanidades-Universidad Nacional de Salta

fabiralopez@gmail.com

carlossmamaniaban@gmail.com

cuellar.agustina.27@gmail.com

cristianpalomo23@gmail.com

RESUMEN

El trabajo que aquí presentamos se enmarca en el Proyecto Tipo A N° 2525 denominado “El imaginario construido por jóvenes de la provincia de Salta acerca de la ciencia, el conocimiento y la investigación”, con sede en el CIUNSa. En esta oportunidad compartiremos los resultados alcanzados en las diferentes etapas del proyecto, como así también en los trabajos de tesis de integrantes de nuestro equipo.

El acercamiento al campo se llevó adelante de manera cualitativa. Se realizaron entrevistas a docentes y estudiantes, también se trabajó con planes de estudio y programas pertenecientes a materias consideradas afines a la formación en investigación. Como técnica de análisis se empleó el análisis de contenido y el método de comparación constante.

El análisis revela la manera en cómo se ha llevado adelante la formación en investigación desde el inicio de la carrera hasta la actualidad y cómo estudiantes y docentes conceptualizan esta práctica. Los planes evidencian una clara influencia positivista en la formación, de la misma manera las voces de los/as estudiantes dan cuenta de ello. Respecto a los docentes, aparece el rescate de la reflexión permanente para reconceptualizar la práctica investigativa alejándola de ideas iniciáticas en su trayecto formativo.

PALABRAS CLAVE: Investigación, formación, planes de estudio, imaginario.



INTRODUCCIÓN

La presente ponencia da cuenta de los resultados obtenidos en el Proyecto N° 2525 “El imaginario construido por jóvenes de la provincia de Salta acerca de la ciencia, el conocimiento y la investigación” con sede en el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.

Este proyecto es de carácter trietápico, y en sus distintas etapas contempla, por un lado, el relevamiento de las ideas construidas por los/as estudiantes y docentes acerca de la ciencia, el conocimiento e investigación, así como también a los sentidos construidos acerca de cómo se enseña sino también como se aprende este oficio, y por el otro, un análisis profundo de los planes y programas de la carrera de Ciencias de la Educación.

La perspectiva epistemológica de nuestro trabajo de investigación se asienta en los estudios descoloniales, en tanto esta perspectiva permite pensar las categorías occidentales que lleven a develar las imposiciones coloniales sobre los imaginarios construidos.

Desde una metodología cualitativa, intentamos interpretar y dar sentido a los significados construidos por los jóvenes y sus docentes en torno a la investigación y su práctica, en tanto consideramos que de esta perspectiva y de acuerdo con Vasilachis (2006) podemos “captar reflexivamente el significado de la acción atendiendo a la perspectiva del sujeto o grupo estudiado...se aborda en forma holística las situaciones sociales complejas y es indicada para analizar sus procesos y trayectorias”(pp. 68-69). Sumado a ello, analizamos documentos intentando percibir el contenido manifiesto que los autores pretendieron comunicar para develar los modos de hacer ciencia que subyacen en formación en investigación en la carrera en cuestión.

Para el relevamiento de los datos empleamos la realización de memes por parte de estudiantes que cursan la carrera de Ciencias de la Educación, entrevistas en profundidad a docentes investigadoras de la carrera¹, y los planes y programas de la misma². Los datos obtenidos fueron analizados mediante la aplicación del método comparativo constante de Glasser y Strauss (1967) -y sus modificaciones posteriores por parte de Corbin y Strauss (1990)- quienes promueven la generación de teoría de base desde la voz de los actores.

Emergen como hallazgos significativos algunas cuestiones sobresalientes vinculadas a la formación en investigación. Desde las voces de los/as estudiantes aparece un

1.- Los datos relevados mediante a entrevistas a docentes forman parte de la Beca de Estímulos a las Vocaciones Científicas: “Decolonizar la mirada y construir el ser: Una aproximación a las prácticas y discursos construidos por docentes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta sobre la investigación socioeducativa”, otorgada por el CIN al integrante del Proyecto de Investigación Cristian Palomo, y de la Beca de Investigación de la Facultad de Humanidades: “Mujeres en la ciencia. Percepciones, significados y experiencias de docentes investigadoras de la Facultad de Humanidades de la UNSa, respecto a su participación en actividades científico-académicas en el campo de las ciencias sociales y Humanas durante los años 2018-2019” de la integrante Gabriela Cuellar Santillán.

2.-El análisis de planes y programas fue realizado en el marco de la Tesis de Licenciatura “Los modos de hacer ciencia que subyacen en la formación en Investigación en la carrera de Ciencias de la Educación” del integrante del proyecto Carlos Mamaní Aban.

imaginario vinculado a entender a la investigación asociada al uso de técnicas para obtener información, con una primacía de lo metodológico nos encontramos con una visión muy restrictiva de esta práctica. Las docentes por su parte, ponen en valor el rescate de la reflexión permanente, en tanto reconocen cómo en sus inicios subyacía una idea vinculada a conceptualizar la tarea de investigar ligada sólo al contraste de hipótesis en el terreno, que marcó su trayecto académico. En el discurso de los/las estudiantes y las docentes, subyace la influencia de la formación en investigación brindada por la carrera y reflejada en sus planes y programas en donde pueden evidenciarse con mucha claridad (sobre todo hasta la década de los 80) modos de hacer ciencia verificativos, fundamentados en una matriz de corte empírico-analítica, positivista, y eurocéntrica.

UNA ACERCAMIENTO A LAS DISTINTAS ETAPAS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

¿QUÉ ES INVESTIGAR?

Las miradas de los/as estudiantes de la carrera acerca de la investigación fue relevado mediante memes, por considerarlo un recurso expresivo y comunicativo muy empleado por los/las jóvenes actualmente. Los memes son construcciones particulares “que permiten contar una historia simple, las imágenes proporcionan un contexto rápido y el texto estructurado como un chiste clásico: con la puesta a punto por encima y el remate por debajo” (Castagno, 2013, p.54). A continuación, compartimos algunos para ilustrar.³



3.- Meme (a la izquierda) “Está muy bonito tu proyecto” seleccionado por los estudiantes de páginas de internet para responder a la pregunta ¿Qué es investigar? Meme (a la derecha) “Yo investigando...” realizado por estudiantes y titulado “La investigación te consume”

Emergen como hallazgos significativos, una idea muy instrumental respecto a la práctica investigativa, pues la misma se asocia solo al uso de técnicas de recolección de la información, entrevistas, encuestas, observaciones, entre otras. Solo reconocen como elementos fundantes, cuestiones vinculadas al uso de la metodología, pero desde una visión muy restringida. De esta manera, investigar es definida como la búsqueda de *“datos conocimientos nuevos, basados en bibliografías académicas, métodos con objetivos fundamentados y con cierta legitimidad”*⁴.

Aparece la idea del “hacer investigativo”, como tedioso y aburrido, *“es la muerte”*. La creatividad, la imaginación -presentes en otras actividades de la vida cotidiana- no son reconocidos como atributos o parte importante en la investigación científica. Este hallazgo muestra que es necesario generar las condiciones necesarias para la formación en el oficio de la investigación, y para la enseñanza de la misma en los/las estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación- en tanto futuros formadores-, en lo que según Sirvent (2015) es el alma y el corazón de la ciencia: la creatividad, la libertad, la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico. En este sentido, según Heras (2007) intentamos no imponer criterios sino más bien de todo lo contrario *“(...) abrir la inteligencia hacia nuevos modos de comprender la realidad con los permisos de la libertad”* (citado en Reyes Suárez, Piovani & Potaschner, 2018, p.182).



ENSEÑAR A INVESTIGAR ¿DESDE DÓNDE?

Las voces de las docentes revelan que la concepción que subyacía en su práctica investigativa- al iniciarse en la docencia- estaba vinculada a la idea de contrastar hipótesis en el terreno. Para ellas, y debido a la formación de grado *“investigar ha significado en un primer momento seguir el modelo clásico de las Ciencias Naturales, en donde existen enunciados previos en forma de hipótesis que deben de ser verificadas o refutadas en la*

4.- En este apartado y en el siguiente las frases en cursiva y en comillas dan cuenta de las voces de los/as sujetos entrevistados/as.

realidad". Estos incidentes dan cuenta de la manera en cómo han aprendido a conceptualizar la investigación desde una tradición galileana (Mardones, 1987), en donde el sujeto que investiga se encuentra alejado de su objeto de estudio, y en donde la realidad es abordada de forma lineal intentando explicarla a través de la causalidad. De esta manera es posible identificar en el discurso de las entrevistadas el modelo de racionalidad de la ciencia occidental moderna (De Souza Santos, 2009) que adquiere características totalitarias en la medida que niega el carácter de racionalidad a todas las formas de producir conocimiento que no se rijan por sus principios epistemológicos y metodológicos.

Las investigadoras entrevistadas remarcan que el cambio entre lo que creían saber y aquello que aprendieron en la práctica misma de la investigación fue muy importante para su conformación como profesionales, ya que el trabajo en terreno les permitió reconocer, cuestionar, redefinir, reconceptualizar cuestiones que estaban muy arraigadas en su interior sobre lo que significa investigar y el papel del investigador en esta práctica. Reconocen, que sus conceptualizaciones primeras se enmarcan en los lineamientos desde los cuales se les ha enseñado a investigar. Aparece así, en sus prácticas iniciáticas, la idea de una supremacía epistémica del sujeto que investiga, el cual se posiciona en la realidad mediante la autoridad que le brinda el conocimiento académico y la investidura del científico. Se considera por ende que es portador de un poder que lo hace externo a su contexto de actuación.

Así, se resalta en las voces de las entrevistadas la necesidad de *"repensar la investigación como un espacio de tensiones y disputas"*, donde se puede aprovechar la oportunidad para *"proponer una formación otra en investigación"*, en donde desde el reconocimiento de las raíces coloniales que nos atraviesan y que se manifiestan en las prácticas, se logre proponer alternativas diferentes para formar científicos sociales con reflexividad, autonomía y creatividad, que puedan asumir el oficio de investigar desde un posicionamiento, epistemológico, político y ético.

Otro hallazgo importante que ha surgido al indagar sobre cómo se investiga en la carrera, se relaciona con las dificultades que han tenido para acreditarse como investigadoras y acceder a los sistemas académicos, el cual han descrito como *"trágico y excluyente"*, en la medida que reproduce *"prácticas deslegitimadoras del conocimiento"*, que impiden el acceso a investigadores que sobrepasan un determinado límite de edad, por ejemplo, como así también al exigir cuantificar la producción científica. Al respecto, las docentes han comentado los inconvenientes que tuvieron para ingresar por no poder haber podido acreditar constantemente todo su trabajo.

MUJERES EN CIENCIAS Y DESDE UNA UNIVERSIDAD FRONTERIZA

Las mujeres investigadoras entrevistadas perciben las exigencias de ámbitos académicos como estrictas y cerradas; y que dichas exigencias -en donde se cuantifican las producciones científicas- dejan afuera a muchas personas por falta de posibilidades/



condiciones de cumplir con los requisitos o como bien expresan “ (...) *por ejemplo, te exigen determinada producción académica, pero no están garantizadas tus condiciones para que en esos años vos hayas podido participar de eventos de congresos, en distintos ámbitos, por ejemplo publicaciones internacionales, no es tan sencillo producir un pappers para que te lo publiquen suponete en España*”.

Para las investigadoras estas reglas y exigencias pertenecen al campo de las ciencias exactas. Una de ellas, expresa que el campo de las ciencias exactas y/o ingenierías y el de las ciencias sociales asumen lógicas diferentes y que, por ello, es necesario comenzar a revisarlas: “*muchas veces esos requerimientos son del campo de las ciencias duras y lo quieren aplicar a nuestro campo, eso es otro tema, entonces por ahí son requerimientos para la investigación en el campo de las ciencias exactas o de la Ingeniería que se yo, y que los aplican a nuestra producción científica desde las ciencias sociales y es diferente, tenemos lógicas totalmente distintas*”.

Por otro lado, reflexivas de su anclaje disciplinar en el campo de la producción de conocimientos científicos, perciben que el campo de las Ciencias de la Educación es desvalorizado por otras áreas disciplinarias: “*mira en una oportunidad en donde yo sentí como poca valoración sobre mi trabajo académico en el Doctorado en un encuentro que tuvimos como para ir compartiendo avances en el proyecto de la tesis, en el diseño, entonces fue en una instancia así con compañeros y compañeras del doctorado que se realizaban allá en Córdoba, (...) Fue en un encuentro eso, donde si sentí cierta desvalorización (...)*

Esta desvalorización percibida, permite observar como las lógicas eurocéntricas, androcéntricas y etnocéntricas, que niegan la autoridad epistémica de otros sectores sociales se encuentran presentes en los espacios de circulación científica y en quienes los habitan cotidianamente, perpetuando una violencia epistémica que en palabras de Pérez (2019) se ejerce de distintas maneras “(...) en relación con la producción, circulación y reconocimiento del conocimiento: la negación de la agencia epistémica de ciertos sujetos, la explotación no reconocida de sus recursos epistémicos, su objetivación, entre muchas otras” (p.82) frente a las mujeres que generan conocimientos científicos desde una universidad fronteriza y desde un campo disciplinar en disputa y tensiones por su falta de “reconocimiento” como lo es el de Ciencias de la Educación.

UN RECORRIDO POR LOS DOCUMENTOS CURRICULARES DE LA CARRERA

El análisis e interpretación de los planes y programas da cuenta del importante papel del positivismo en la formación en investigación. Desde el origen de la carrera de Ciencias de la Educación, en 1974, tiene lugar un claro interés por garantizar la mayor objetividad y racionalidad de los contenidos, hay una gran preocupación por diferenciar el conocimiento científico del conocimiento “vulgar”. También es llamativo el lugar que ocupa tanto el funcionalismo como el cristianismo, por ejemplo, en materias como Curso de Desarrollo

Ontogenético, se sostiene como objetivo “*formar estudiantes normales*” que eviten caer en males que asedian la sociedad (en ese programa se considera que dos de ellos son el hipismo y la drogadicción). Asimismo, es destacable la clausura intelectual de ciertos autores y contenidos como resultado de la dictadura militar de 1976.

A principios de los años 80 tienen lugar nuevos interrogantes de carácter epistemológico y se pone en tela de juicio la racionalidad y objetividad absoluta de las ciencias. La investigación educativa empieza a ser pensada teniendo en cuenta una dimensión humana. Programas como Lógica y Metodología de la Ciencia (1980) llegan a incluir entre sus contenidos temáticas vinculadas a la relación: *Ética y ciencia*.

Se observa que el plan de estudios del año 2000 promueve un recorrido plural por diversas posiciones epistemológicas y teóricas, hay un claro interés por emprender una ardua tarea frente a la hegemonía del conocimiento científico en las universidades. Empiezan a tener lugar iniciativas que confrontan un modo de hacer ciencia verificativa que tiene sus fundamentos en un modelo empírico-analítico, positivista, y eurocéntrico, como se visualiza en los distintos programas de las materias que lo componen, en donde aparece la necesidad de un conocimiento situado que haga refleje las bases fundacionales de nuestra universidad “Mi sabiduría viene de esta tierra”.

CONCLUSIONES

Las distintas etapas transitadas en este proyecto de investigación nos han permitido acercarnos al imaginario construido por jóvenes y docentes acerca de la ciencia, el conocimiento y la investigación, y a los modos hacer ciencia que subyacen en la formación en investigación en la carrera a la que pertenecemos.

Consideramos importante mencionar que, a partir del análisis de los planes de estudio, visualizamos la manera en cómo los modos de hacer ciencia subyacentes fueron moldeando la manera de entender y por ende de transmitir el oficio de la investigación. Esto, articulado con las voces de docentes y estudiantes emerge con mayor fuerza, mostrando en el caso de los profes la necesidad de la reflexión permanente para poder deconstruir fundamentos en donde asentaban o asientan su práctica sobre todo considerando el lugar que habitan, reivindicando su papel y contribución en la producción científica desde una universidad fronteriza.

Por todo lo expuesto, creemos y sostenemos que “el diálogo de saberes sólo es posible a través de la descolonización del conocimiento (...) de las instituciones productoras o administradores del conocimiento” (Ortiz y López, 2018, p 150), en ese proceso nos encontramos como equipo de investigación. Por ello, consideramos que las construcciones realizadas por los/as jóvenes y las docentes alcanzados/as en esta investigación son una invitación a pensar cómo avanzamos en procesos de descolonización de la ciencia y de la investigación, desde el reconocimiento del pluralismo epistemológico y la defensa de “formas otras” de saber, pensar y sentir.



BIBLIOGRAFÍA

Castagno, L. (2013). *Memes solo diversión? El fenómeno de los memes en internet más allá de la humorada*. [Tesis de grado. Universidad Nacional de Rosario]<https://rehip.unr.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/2133/5283/TESINA%20LUCIA%20CASTAGNO.pdf?sequence=3>

De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO. Siglo XXI Editores.

Mardones, J.M. (1987). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Anthropos.

Ortiz Ocaña, A. & López, M. Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista NuestrAmérica*; Vol. 6; n° 12; julio-diciembre 2018, 195-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6511175>

Pérez, M. (2019) Violencia epistémica: Reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *El lugar sin límites. Revista de Estudios y Políticas de Género*, 81-98. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ellugar/issue/view/22>

SIRVENT, M. T. (2015). *Enseñar a investigar en la universidad. Contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y de posgrado* [ponencia] Seminario Internacional de Educação Superior–RIES Rede GEU, Faculdade de Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Reyes Suárez, A., Piovani, J. I., & Potaschner, E. (2018). *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Teseo/CLACSO.

Vasilachis G. I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Las Prácticas de Enseñanza en la formación del profesorado del nivel secundario desde las prescripciones curriculares

Marina I.Barcia
Susana G.de Morais Melo
Silvania González Refojo
Silvina Justianovich

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) UNLP/CONICET.

marinainesbarcia@gmail.com

sgdemorais@gmail.com

grsilvania@gmail.com

sjustianovich@gmail.com

RESUMEN

Presentamos avances alcanzados en el marco del proyecto de Investigación “Tradiciones y perspectivas en la formación pedagógica de profesores y especialistas en educación. Estudios de casos en el nivel superior, universitario y no universitario” IdIHCS-CONICET (FaHCE - UNLP). Entre los aspectos propios de la formación focalizamos el análisis en las Prácticas de la Enseñanza. Indagamos e intentamos re-construir los encuadres pedagógico-didácticos y los modelos de enseñanza subyacentes. De esta manera buscamos desentramar las lógicas en las que se inscriben tradiciones naturalizadas y por lo mismo poco problematizadas. Seleccionamos casos en que la misma carrera se dicta en los profesorado de UNLP y ISFD de la Provincia de Buenos Aires. Nos ocupamos de las Prácticas y Residencias en: el profesorado de Historia y el profesorado de Ciencias Naturales o Biología según las denominaciones en cada uno de los subsistemas del Nivel Superior. Nos centraremos en el análisis del discurso oficial materializado en los planes de estudio para atender a los aspectos estructurales formales. Desde la multirreferencialidad teórica buscamos comprender las tradiciones y culturas sobre las que éstos operan. Nos resultan potentes para el análisis las categorías código curricular y código disciplinar.

PALABRAS CLAVE: prácticas de la enseñanza, formación de profesores para el nivel secundario; prescripciones curriculares; código curricular; código disciplinar.



INTRODUCCIÓN

Presentamos avances alcanzados en el marco del proyecto de Investigación “Tradiciones y perspectivas en la formación pedagógica de profesores y especialistas en educación. Estudios de casos en el nivel superior, universitario y no universitario” IdIHCS-CONICET (FaHCE - UNLP).

Entre los aspectos propios de la formación focalizamos el análisis en las Prácticas de la Enseñanza. Indagamos e intentamos re-construir los encuadres pedagógico-didácticos y los modelos de enseñanza subyacentes. De esta manera buscamos desentramar las lógicas en las que se inscriben tradiciones naturalizadas y por lo mismo poco problematizadas.

Seleccionamos casos en que la misma carrera se dicta en ambos subsistemas del nivel superior. Nos ocupamos de las Prácticas y Residencias de algunos de los profesorados de la Universidad Nacional de La Plata, y las materias correspondientes a la Práctica Docente de algunos de los profesorados para la educación secundaria de los ISFD de la Provincia de Buenos Aires. En este trabajo presentamos dos casos: el profesorado de Historia y el profesorado de Ciencias Naturales o Biología según las denominaciones en cada uno de los subsistemas del Nivel Superior. Nos centraremos en el análisis del discurso oficial materializado en los planes de estudio para atender a los aspectos estructurales formales (Bernstein, 1993, citado por Davini, 1998; De Alba, 2006).

El análisis comparativo nos permite advertir el estado de situación de las políticas de formación docente y la concreción que hacen de ellas los sujetos de determinación curricular en un determinado momento histórico. Es de nuestro interés desentramar las tradiciones y culturas que subyacen, los posicionamientos que son puestos en tensión, son cuestionados o naturalizados en las prescripciones¹.

Para realizar la investigación apelamos a métodos cualitativos que nos permitan además de describir y explicar, interpretar y comprender lo que allí acontece. Desde nuestra perspectiva las prácticas de la enseñanza constituyen un objeto de estudio y problematización, por lo que a la vez que aspiramos a profundizar el saber sobre éstas, buscamos la comunicación de dichas producciones para promover y acompañar la reflexión sobre nuestras propias prácticas y las de los sujetos involucrados en nuestra investigación. Reconocemos el análisis multirreferencial (Ardoino, 1992) como el más pertinente para contribuir a la comprensión e inteligibilidad de los dispositivos de formación que se operan en la actualidad. Por eso recuperamos aportes de diversos autores en el estudio

1.- En el marco de la investigación avanzaremos en su comprensión desde el trabajo con los discursos instruccionales plasmados en Programas y en entrevistas con los docentes que los diseñaron, es decir con aspectos del desarrollo curricular. No podemos soslayar de este análisis las relaciones con el campo profesional y las incumbencias de ambos títulos tienen entre sí -los universitarios pueden dar clase en el otro subsistema y formar a los profesores provinciales, pero no a la inversa-. Entre otras preguntas que nos orientan, nos interesa focalizar en cómo impactan estas lógicas formativas en los docentes al trabajar con otra lógica curricular. Este es otro aspecto a indagar en la continuidad de nuestro trabajo.

del currículum, apelaremos a producciones (Barcia y otras, 2019) anteriores en las que resignificamos y articulamos categorías como el código curricular y el código disciplinar elaboradas ad hoc para nuestro análisis.

ENMARCAMIENTO TEÓRICO Y DESARROLLO

Goodson (2000), desde la línea de estudios socio-históricos construccionistas define el currículum como artefacto que selecciona, designa y distribuye la cultura considerada “legítima” por grupos sociales hegemónicos. De Alba (2006) a su vez comprende al currículum como un campo de lucha. En él se expresan los códigos curriculares, a los que Lundgren define como un “conjunto homogéneo de principios según los cuales se forman la selección, la organización y los métodos de transmisión de contenido” (Lundgren 1992: 20). Barco retoma esta categoría diciendo que “el código de plan está constituido por la lógica organizativa del mismo que preside la formulación de ejes, selección y/o creación de disciplinas académicas, modos de las diversas relaciones y correlaciones para lograr la formación del egresado de que se trate, así como de lineamientos generales de la transmisión, apropiación y creación de conocimientos involucrados en el plan” (Barco, 2005:12). En este sentido nos parece importante reconocer con Terigi quien, cuando analiza el proceso formal de construcción de un currículum, afirma que “consiste en enmarcar un conjunto de argumentos que justifican la selección y organización del contenido cultural, y transformar esa selección y organización en temas de enseñanza” (Terigi, 2012:111).

En este contexto, daremos cuenta de las particularidades de los códigos curriculares que subyacen en cada uno de los casos analizados, para lo que las prescripciones son una fuente de indicios que habilitan el análisis de las formas que asumen los espacios de prácticas y los modos de concreción de un campo de lucha por la significación de la práctica en la formación de profesores.

En función de nuestro interés investigativo además de la categoría código curricular presentada es necesario apelar al código disciplinar para comprender las particularidades de las prácticas de la enseñanza, como materia en el contexto curricular.

El “código disciplinar”, por su parte, definido operativamente por Raimundo Cuesta (citado en Viñao, 2006), está integrado por un “conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito)” que “rigen el desenvolvimiento de las materias de enseñanza”, “legitiman su función educativa” y “regulan el orden de la práctica de su enseñanza”. Se trata de una “tradición social configurada históricamente, que alberga especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de la enseñanza y los arquetipos de la práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran valiosos y legítimos”, es decir, integrada por “discursos, contenidos de enseñanza y prácticas”



(Viñao, 2006:258). Barco resume diciendo que el código disciplinar integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman, impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones en sus diversas fases (Barco, 2005:12)².

El análisis de los planes de estudio y diseños curriculares

La formación de profesores de educación secundaria en la Argentina está marcada por la tradición academicista (Davini, 1998) en la que los saberes de la transmisión son más valorados que los saberes sobre la transmisión (Terigi, 2012). Aun así las Prácticas de Enseñanza como materia se halla presente en todos los planes de estudio desde el inicio de la formación, generalmente en el último año de la carrera, otorgando cierta categoría en la secuencia y también cierta jerarquía (Bernstein, 1993 en Davini, 1998) entre las materias de su grupo –saberes sobre la transmisión- en función del tiempo asignado con respecto a las demás. Desde una perspectiva histórica advertimos en alguno de los actuales planes de estudio un corrimiento de las lógicas vinculadas con visiones aplicacionistas por otras en donde la práctica es eje vertebrador con una inscripción más próxima al concepto de praxis (Barco, 2005). En la actualidad conviven ambos tipos de modalidades: dentro del primer grupo reconocemos a los profesorados universitarios -no sin tensiones en la formulación de alguno de ellos-, y en la segunda los profesorados de los ISFDyT provinciales. Es destacable que en aquellos casos en que la práctica se constituye como eje vertebrador nos hallamos con una diversidad de sentidos asignados a la formación, dando lugar a la aparición de problemáticas específicas.

Focalizando en el código curricular, en los Profesorados de Historia el análisis de Prácticas de la Enseñanza en una y otra prescripción muestra las lógicas subyacentes en su conceptualización, en las finalidades de la formación y cultura profesional de la que participan y postulan. Podemos advertir dos códigos curriculares con sus especificidades.

En el caso del profesorado universitario el análisis de la jerarquía y la secuencia y el lugar de las prácticas de la enseñanza que aparecen culminando la formación, reflejan una teoría sobre la enseñanza que habilita a pensar en un código curricular en el que prima una lógica de tipo aplicacionista inscripta en la tradición academicista³. Sin embargo la aparición de talleres de problemáticas de enseñanza de la historia a lo largo de todo el recorrido formativo presenta una tensión. Indica espacios de lucha y posibilidad de intersticios en el discurso y la lógica del plan que habilitarían una teoría acerca del contenido

2.- Aspectos sobre los que nos ocuparemos en la continuidad de esta investigación.

3.- El Bloque Práctico Pedagógico brinda “los conocimientos específicos y la experiencia necesaria para el desarrollo de la actividad docente” (p.6). Está conformado por cinco materias. Para Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Historia, en relación con la secuencia y de acuerdo al Régimen de Enseñanza y Promoción, el alumno estará en condiciones de cursar la materia una vez aprobado el 70 % del Plan de Estudios, quedando en el tramo final de la carrera. En relación con la jerarquía el Plan considera al Bloque Práctico Pedagógico el 18.8 % del total del tiempo de la formación, asignando a las Prácticas de la enseñanza el 4,16% (p.4).

más centrada en el saber sobre la enseñanza que en el saber de la enseñanza. El Bloque Práctico Pedagógico brinda “los conocimientos específicos y la experiencia necesaria para el desarrollo de la actividad docente” (p.6). Está conformado por cinco materias. En tanto, en el profesorado provincial el código curricular explicita el lugar de la práctica de la enseñanza como eje vertebrador⁴.

Para los Profesorados de Biología (ISFD) y de Ciencias Biológicas (UNLP) el análisis de Prácticas de la Enseñanza en una y otra prescripción nos permite advertir nuevamente dos códigos curriculares con distintas especificidades. En el caso del profesorado universitario el análisis de jerarquía y secuencia y el lugar de las prácticas de la enseñanza que aparecen culminando la formación (4° y 5° año), otra vez reflejarían una teoría sobre la enseñanza que habilita a pensar en un código curricular en el que prima una lógica de tipo aplicacionista inscripta en la tradición academicista. En tanto, en el profesorado provincial el código de plan explicita el lugar de la práctica de la enseñanza como eje vertebrador de la formación.

En ambos profesorados analizados el Diseño Curricular provincial (1999) está organizado en cuatro años vertebrados en torno al eje de la Práctica Docente, con un principio organizador por año que articula los cuatro espacios formativos caracterizados por la distinta naturaleza de sus contenidos y conformados por uno o más Espacios Curriculares –de la Fundamentación Pedagógica, de la Especialización por Niveles, de la Orientación y de la Práctica Docente -.

Desde el texto escrito se promueven otras formas de jerarquía y secuenciación en la que la teoría del contenido es una teoría centrada en la enseñanza. Esto conlleva la necesaria reformulación de las especificidades profesionales del egresado de esta carrera.

Desde el punto vista del código disciplinar en los profesorados de la UNLP para el Profesorado de Historia la materia *Planificación Didáctica y Práctica⁵ de la Enseñanza en Historia* se prescriben sólo contenidos mínimos, centrados en la diferenciación entre historia investigada e historia enseñada omitiendo la referencia a los aportes específicos de las didácticas general -por ejemplo transposición didáctica- o específica -orientaciones para la enseñanza de la historia; las menciones al nivel educativo sólo remiten al nivel secundario, sin alusión al nivel superior en que los egresados tienen incumbencia, asumiendo el lugar de formador de formadores. Otros

4.- “La concepción de la Práctica como Eje Vertebrador (...), se concreta en la configuración de un Espacio Formativo articulador de toda la propuesta (...) en una concepción integradora de la acción pedagógica, (de) todos los conocimientos y competencias que los alumnos adquieren durante su formación” (Diseño Curricular, 1999:12)[1].

5.- Contenidos mínimos: La Historia investigada y la Historia enseñada. La instauración de la Historia en la escuela. La Historia en la escuela secundaria. Planeamiento anual, de unidades y de clase. Diagnóstico. Formulación y clasificación de objetivos. Organización de los contenidos: distintos criterios. Métodos y técnicas para la enseñanza de la Historia. Actividades de aprendizaje. Análisis y selección de bibliografía para utilizar en el aula.. Análisis de las instituciones educativas. Desempeño del rol docente. Comunicación. Técnicas de conducción de clase. Modalidades de clase en Historia. Planeamiento, conducción y evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje.



contenidos refieren a la agenda clásica de la didáctica y en la enunciación se advierten una diversidad de enmarcamientos teóricos en algunos casos solidarios y otros contradictorios entre sí, apelando indistintamente a categorías didácticas tradicionales y tecnicistas.

En el caso del Profesorado de Ciencias Naturales cabría mencionar que la manera en que es nombrada la materia *Didáctica específica y práctica de la enseñanza* no otorga un lugar de reconocimiento a la especificidad de la Práctica de la enseñanza, pero sí da cuenta de uno de los aspectos vinculados con su complejidad. Podríamos hipotetizar que desde una mirada epistemológica la práctica está subsumida a la didáctica específica. Esto además, implica asumir una mirada reduccionista en relación al campo disciplinar didáctico y las tensiones entre la Didáctica general y las didácticas específicas. En este último sentido Civaruolo, afirma que “la relación vincular que existe entre las didácticas reviste como característica constitutiva del mismo, interrupciones y tensiones que más allá de ser un inconveniente constituyen una “manera de ser de la relación entre ellas” Civaruolo, 2014:34). Podríamos afirmar aquí que han estado dissociadas durante bastante tiempo en relación con los enmarcamientos teóricos de los que se nutren, la concepciones acerca de cada una de las disciplinas, los propósitos que persiguen, los problemas de investigación que les son propios, cuestiones que se agudizan al advertir que el desarrollo de las didácticas específicas está a cargo de autores de diversos campos del conocimiento pero no de la didáctica general (Camilloni, 2007, Arduriz Bravo, 1999). Camilloni, desde la didáctica general, nos dice que la relación entre ambas se muestra compleja por diversas razones: los vínculos entre ellas suelen ser muy intrincados, ostentando resistencias múltiples, incomprendimientos y debates, que caracterizan a los enfrentamientos entre dos comunidades académicas. Camilloni, (2007) y Davini (2015) no dudan del enriquecimiento bidireccional en las relaciones entre ambas disciplinas y reconocen la entidad disciplinar de ambas y la imposibilidad de que alguna sea reemplazada por o subsumida en la otra.

En el código disciplinar de ambos profesorados provinciales la práctica se constituye en articuladora de los principios organizadores⁶ de los contenidos curriculares, los “... que crecen en complejidad y nivel de abstracción a lo largo de la carrera, denotan el aspecto sobre el que se pone el énfasis para el abordaje de los contenidos de todos los Espacios Curriculares. Sin embargo se enuncian como prácticas docentes, que es una categoría más amplia que prácticas de la enseñanza y que posibilita comprender sus múltiples inscripciones -institucionales, históricas, sociales y políticas-.

6.- “Dichos principios son: La Escuela y su Contexto- implica la comprensión de la problemática institucional y de la incidencia de las variables contextuales, mediante la consideración de distintos marcos teóricos-. La Práctica Docente- implica la elaboración, puesta en práctica y evaluación de propuestas de enseñanza, sustentadas en los marcos teóricos abordados-. La Educación como Práctica Social- implica la construcción de una actuación profesional coherente, fundamentada en una concepción integradora de las distintas dimensiones del hecho educativo-.” (Diseño Curricular, 1999:11)

CONCLUSIONES

Desde la lógica de los planes universitarios se evidencia el supuesto según el cual el egresado universitario debe estar formado para la enseñanza y la investigación, por tanto, las prácticas de la enseñanza tienen un peso relativo en este plan de estudios en la jerarquía y en la teoría del contenido que allí se pone en juego. A su vez, un profesor egresado de un profesorado provincial es esencial y únicamente un profesional de la enseñanza. Desde nuestra perspectiva considerar a la práctica docente como un principio organizador supone la capacidad de articular e integrar los saberes de la transmisión y a la vez jerarquizar los saberes sobre la transmisión (Terigi, 2012) respecto de los primeros. Por lo mismo todos los espacios curriculares deberían quedar supeditados a esta lógica y dedicar parte de su tiempo a los saberes sobre la enseñanza, su problematización y sistematización.

Así el eje de la práctica en el caso de los diseños provinciales da cuenta de una manera de entender el tipo de saberes necesarios en la docencia, entre los que están los saberes construidos situacionalmente, con otros, en instituciones específicas, como saberes de la práctica. Son necesarios también los espacios para su reflexión y sistematización como saberes sobre la práctica. Y para ello debe asignarse espacios curriculares, que implican tiempos de formación, en términos curriculares cierta jerarquía, secuencia y articulación/clasificación con las prácticas en terreno.

Se ha evidenciado el peso de dos lógicas que responderían a formas institucionales e intenciones formativas diversas y con escaso diálogo entre ellas. Para hablar de tradiciones diversas deberíamos ahondar en los procesos de desarrollo curricular, considerando que el diseño provincial es el segundo en tener a la práctica como eje de la formación. Sin embargo, desde un punto de vista histórico, la tradición de formación docente academicista ya resulta evidente para las formas de los currículos universitarios, en los que el contenido disciplinar marca su propia lógica al plan de estudios y ha sido evidenciada suficientemente. Los códigos disciplinares están referidos a tradiciones que podrían conocerse mejor desde un trabajo que focalice sobre la génesis histórica que dé cuenta de las formas de generación de ambas formas, la universitaria y la provincial. Estas lógicas curriculares dan cuenta por tanto de las profesiones para la/s que se está formando. Definir con claridad esta formación (o formaciones), diferenciarlas es un paso fundamental para el análisis y revisión curricular. Definir cuál es su núcleo y que se entiende, en el caso de nuestro interés por la enseñanza y la docencia, es central.

BIBLIOGRAFÍA

Ardoino, J. (1992). *El Análisis Multirreferencial*. Traducción de Ducoing, P. y Landerman, P. Mimeo S/D.



Barco, S. (2014). *Introducción Didáctica General y Didácticas Específicas. La complejidad de sus relaciones en el Nivel Superior*. En Civarolo, M.M. y Lizarriturri, S. (Comp) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Universidad Nacional de Villa María. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1396

Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio*. Paidós.

Davini, M.C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós.

De Alba, A. de (2006) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila

Camilloni, A. (2014). Las Didácticas de las Profesiones y la Didáctica General. Las complejas relaciones de lo específico y lo general. En Civarolo, M.M. y Lizarriturri, S. (Comp) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Universidad Nacional de Villa María. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1396

Civarolo, M. (2014). Disrupciones y prensiones como continuidad en la relación entre la Didáctica General y Didácticas Específicas. En Civarolo, M.M. y Lizarriturri, S. (Comp) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Universidad Nacional de Villa María. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1396

Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Ed. Octaedro.

Lundgren, U. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Morata.

Terigi, F. (2013). *Los saberes docentes. Formación, elaboración de la experiencia e investigación*. Santillana <https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/07/archivo-Terigi.pdf>

Viñao, A. (2006) La historia de las disciplinas escolares. En *Revista Historia de la Educación*, (25), 243-269.
<https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11181>

Profesorados de Comunicación en Argentina: un análisis desde los documentos curriculares con eje en la formación

Magalí Catino
Noelia Soledad Gómez
María Susana Martins
Pablo Pierigh
Virginia Todone

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

magali.catino@gmail.com

gsoledad25@gmail.com

smartins1074@gmail.com

ppierigh@gmail.com

virginia.lakika@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos reseñar la investigación “Comunicación/educación: formación de formadores en comunicación social en universidades nacionales de Argentina. Tendencias y perspectivas” realizada entre 2016 y 2019 sobre los planes de estudio y las estrategias pedagógicas de los diez profesorados de comunicación social disponibles en las Universidades Públicas de Argentina. Dicho relevamiento se ordenó a partir de tres ejes:

- La matriz epistémica que se adoptó para definir contenidos y organización curricular.
- El lugar de las tecnicidades, es decir las tecnologías en diálogo con la cultura en términos de transformaciones, que se plasmó en dichas propuestas formativas
- La zona de prácticas habilitantes y el peso de determinado perfil sobre otro.

La metodología fue de corte cualitativo y constó básicamente de tres estrategias: relevamiento, sistematización y análisis de los diez planes de estudio; realización de entrevistas en profundidad con responsables de la gestión de dichas carreras para ordenar dudas y visibilizar problemáticas y, finalmente, la puesta en relación del material relevado



con las zonas de desarrollo teórico seleccionadas para esta investigación.

El resultado es la identificación de tres tipos de propuesta de formación de formadores, respecto de su organización curricular y una sistematización de las características de cada propuesta en línea con la matriz institucional, los perfiles de graduados y los principales ejes de práctica de los educadores en nuestro país.

PALABRAS CLAVE: Comunicación, educación, formación, planes de estudio, egresados.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo busca dar cuenta de los procesos de investigación y resultados obtenidos del proyecto “Comunicación/educación: formación de formadores en comunicación social en universidades nacionales de Argentina. Tendencias y perspectivas” vigente entre los años 2016-2019 y dirigido por la profesora Magalí Catino. Se trata de un trabajo de síntesis pero también de identificación de ejes problemáticos, tanto a nivel de lo metodológico como de lo estrictamente curricular y formativo.

Nos propusimos sistematizar el diálogo entre el campo de la pedagogía y de la comunicación para generar un espacio de producción empírica que permitiera visibilizar los procesos de formación de los educadores en el nivel universitario. Es decir, que fuimos a analizar las propuestas formativas de los Profesorados en Comunicación Social en todo el país, tanto en su registro documental como en la dimensión de análisis de las prácticas, con elementos que surgieron a partir de las entrevistas a distintos referentes de la gestión de dichos espacios.

Desde este marco los objetivos propuestos para el proyecto fueron:

- Relevar y sistematizar las dimensiones principales de los planes de estudio de formación de los profesorados en comunicación social de universidades nacionales.
- Sistematizar las definiciones pedagógicas y comunicacionales que los referencian.
- Identificar los temas, problemas y objetos del campo de la comunicación/educación en la conformación de las propuestas de formación.
- Sistematizar los tipos de prácticas y los ámbitos de inserción de las carreras de profesorado en comunicación social.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La pregunta por la formación en la educación superior

En primer lugar, nos interesó plantear los procesos de formación de subjetividades, las transformaciones culturales y los procesos de transmisión cultural en la formación docente de los profesorados universitarios ya que la exploración previa del tema daba

cuenta de una producción escasa de indagaciones sistemáticas. Fundamentalmente se apuntó a identificar y constituir un abordaje de la formación de formadores en el marco de las líneas de investigación que articulan las problemáticas de la comunicación, la cultura y la educación.

Las transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas, que impactan profundamente las Universidades Nacionales y la Educación Superior (ES) en general, se deben entre otras cuestiones al reconocimiento de la centralidad cada vez mayor del conocimiento, su producción y utilización, como variable estratégica, en tanto dinamizan el desarrollo cultural y socioeconómico. Esta situación ha provocado que diversos actores y grupos vuelvan la mirada sobre la ES en virtud de los diferentes intereses y modelos de sociedad en juego; entre ellos cabe destacar la redefinición de las relaciones entre la educación pública y el Estado y la creciente incidencia de las lógicas de mercado. Por otra parte, en la ES los debates y definiciones político educativas acerca de los desafíos que plantea este contexto dan visibilidad a ciertos interrogantes respecto de aspectos sustantivos de los sentidos de la ES transversales a los procesos de definición curricular. Es así que las preguntas sobre la formación vuelven a conformarse como parte de un profundo replanteo de la función social de la Universidad y las crecientes necesidades derivadas de las políticas económicas mundiales y los cambios en el rol tradicional del Estado.

Metodología: estrategias y dimensiones de análisis

Desde el inicio se definió una aproximación cualitativa a partir de identificar y analizar la relación que se establece entre los planes y programas de estudios de los profesorado (entendidos como documentos) y los referentes clave implicados en la construcción curricular de éstos. Para tal fin, se realizaron entrevistas en profundidad y se analizaron los documentos que posibilitaron armar sistematizaciones respecto de la historicidad de tendencias, perspectivas y anclajes epistémicos que constituyeron el campo de la comunicación/educación en su construcción curricular.

En función de los objetivos delimitados se definieron las siguientes estrategias:

- Búsqueda, sistematización y análisis de documentos y producciones académicas en términos de “documentos/enunciados” que dan cuenta de acuerdos, perspectivas y políticas vigentes en un momento histórico determinado.
- Entrevistas de actores claves, que permitió acceder a los discursos de los sujetos y a profundizar en dimensiones de las definiciones curriculares y configuraciones institucionales y epistemológicas inscriptas en los mismos.

Estas dos estrategias permitieron implementar una dinámica de abordaje pertinente a las unidades de análisis definidas en el proyecto:



Las nociones de currículum implicadas en las articulaciones entre éste, los campos académico-disciplinarios, las prácticas profesionales y la intervención socio-política.

Los planes de estudios desarrollados en la formación de formadores a partir de identificar qué entienden por prácticas y finalidades del comunicador/educador en el perfil de egresado. Así como también la enunciación que sobre la práctica profesional tienen esos planes de estudios en el perfil de egresado.

Para ello se realizó un relevamiento a nivel nacional de todas las carreras de universidades públicas que forman profesores en comunicación (nivel macro) para desde allí abordar y sistematizar las matrices epistémicas, los anclajes y perspectivas que definieron los planes de estudios de los profesados en comunicación social en una matriz situada (nivel micro).

La conformación epistemológica del campo de comunicación / educación respecto de las tecnicidades, los saberes y las subjetividades, en donde rastreamos los procesos y las prácticas, los lenguajes o alfabetizaciones (mediática, digital) que estos conllevan.

Esta definición metodológica permitió organizar etapas de trabajo a partir de una organización por dimensiones y estrategias. Por un lado, identificar la totalidad de carreras de profesados a nivel nacional, la búsqueda a través de contactos y por las páginas web institucionales, de manera de acceder a los documentos curriculares vigentes y los responsables o referentes de las carreras. Por otra parte el grupo se dividió por agrupamiento de universidades y dimensiones. Esto permitió profundizar en el eje de los documentos curriculares, de las tecnologías y tecnicidades, de los abordajes epistemológicos y sus prácticas.

Las etapas se ordenaron en los distintos años con diferentes focalizaciones en función de los avances y cumplimientos de objetivos anuales que permitían cumplir con los de la investigación, al mismo tiempo que focalizar y profundizar a partir de las dificultades que fueron dándose a partir del proceso de investigación. Estas últimas fueron de variada naturaleza, como por ejemplo rastrear documentos curriculares cuya casi única presencia era una grilla de materias con carga horaria, el cambio de referentes o autoridades institucionales en las universidades, entre otras.

Durante el primer año se desarrolló un análisis de las definiciones conceptuales, metodológicas y de construcción de instrumentos. Así como el acceso a documentos curriculares y referentes institucionales de cada carrera. Este proceso requirió de varias acciones de trabajo periódicas:

- Una búsqueda bibliográfica que permitiera elaborar los marcos de un campo si bien consolidado, con una dinámica propia de ser permeable por su propio objeto a las transformaciones de los procesos socio culturales contemporáneos.
- El acceso a los documentos curriculares que en la mayoría de los casos no se encontraban de acceso directo a través de los sitios web en los que suele estar presente un esquema de asignaturas, años y cargas horarias. Esto requirió

establecer los contactos institucionales pertinentes a los fines de articular los vínculos que permitieran llegar a los documentos curriculares completos y a los sujetos de definición curricular que no en todos los casos son quienes actualmente coordinan o son responsables de las carreras.

Durante el segundo año el equipo decidió ordenar a partir de las dimensiones, un instrumento de entrevistas en profundidad con mayor especificidad y la organización de una estrategia de sistematización de documentos curriculares que permitiera una lectura transversal.

En general se fue encontrando que, por un lado, se definen y ordenan las dimensiones epistémicas de comprensión propias del campo y su dinámica teórica y discursiva y por otro se configuran los órdenes curriculares que se plasman en los planes de estudio y en sus prácticas, así como la complejidad de las dinámicas institucionales. Es decir la organización de la gestión, la historia institucional, la producción y conformación de grupos de investigación, entre otras cuestiones, impactan de manera directa en los procesos y recursos de las carreras.

Durante el tercer y cuarto año se profundizó y trabajó el relevamiento planteado en el proyecto durante la primera etapa, y se enfocó la tarea hacia la sistematización de las dimensiones curriculares y el eje de las tecnicidades y las subjetividades.

Alcances y limitaciones

Es importante advertir que el trabajo de campo involucró diferentes grados de dificultad: algunas referidas a la no existencia en los documentos curriculares de la explicitación de las dimensiones que se proponía la investigación desarrollar, lo cual se fue complementando a partir de las entrevistas a referentes de las carreras.

En otros casos los referentes de las carreras no siempre conocían o habían sido parte del proceso de definición curricular.

Otra de las cuestiones que el equipo tuvo que trabajar fue la articulación entre el proyecto de investigación y el desarrollo de las tesis de la mayoría de los integrantes lo cual fue plasmado en estrategias de trabajo por subgrupo a través de las dimensiones de la investigación para poder hacer sinergia y eficiencia en los procesos de producción de conocimiento.

No obstante, y a pesar de las dificultades mencionadas, se lograron cumplir los objetivos del proyecto de investigación, profundizar los vínculos con las distintas universidades y carreras del país, cumplir con la formación de investigadores y becarios así como la incorporación de docentes en formación como colaboradores, producir material de sistematización que ha sido publicado y que actualmente es material bibliográfico en las distintas carreras de profesorado en comunicación del país.



CONCLUSIONES

En el país hay entonces 10 carreras de profesorado en Comunicación Social de Universidades Nacionales.

Universidad de Buenos Aires: Profesor en enseñanza media y superior en Comunicación Social

Universidad Nacional de Comahue: Profesor en Comunicación Social

Universidad Nacional de Córdoba: Profesor universitario en Comunicación Social

Universidad Nacional de Cuyo: Profesor en Comunicación Social

Universidad Nacional de Entre Ríos: Profesor en Comunicación Social

Universidad Nacional de La Plata: Profesor en Comunicación Social

Universidad Nacional de Lomas de Zamora: Profesor en Comunicación Social

Universidad Nacional de Quilmes: Profesor en Comunicación Social

Universidad Nacional de Rosario: Profesor en Comunicación Educativa

Universidad Nacional del Centro: Profesor en Comunicación Social

Encontramos distintas características curriculares que se plasman en los planes de estudio y que se identificaron en tres resoluciones que dan cuenta de las configuraciones históricas y de gestión o inscripción institucional de las carreras:

- a- aquellas carreras cuya constitución es de un “bloque” de asignaturas pedagógico / didácticas que se suma a la trayectoria de quienes eligen, además de la licenciatura, la titulación del profesorado, pero no existiendo vínculo entre las ellas;
- b- las carreras de grado completa en general organizada en dos ciclos, cuyo ciclo superior cuenta con más de diez asignaturas propias del campo de comunicación y educación, y
- c- finalmente aquellas carreras que tienen como requisito la titulación previa de la licenciatura y se configuran con un plan de estudio de ciclo completo.

A partir del análisis de las transformaciones socioculturales, epistemológicas del campo de la Comunicación, y de la educación superior se pudieron visibilizar los efectos en las modificaciones o caracterización de los alcances de los títulos y perfiles de los egresados. La mayoría de las carreras cuentan con modificaciones del plan de estudios en el período 2010/2017. A partir del análisis de los mismos, podemos observar algunos puntos de encuentros ya que todos tienen como desafío formar educadores para una sociedad sin certezas.

Los profesorado en Comunicación de este período, se plantean:

- La necesidad de un curriculum con mayor estructuración, cuya función sea proveer a los estudiantes de la adquisición de grandes marcos globales comprensivos desde los

cuales situarse en una sociedad caracterizada por la globalización.

En relación al campo formación en Comunicación:

- Se apunta a la formación de un profesional que facilite procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por el uso de tecnologías; que promueva procesos de producción de sentidos, que habilite la palabra y recupere la historia de los sujetos con su diversidad cultural.

- El profesor en Comunicación reconoce los diferentes lenguajes y lee críticamente los modos en que éstos y las tecnologías se articulan para producir nuevas narrativas sobre la representación del mundo.

En relación al campo formación en Educación:

- La necesidad de comprender nuevos modos de sociabilidad y el fenómeno de las tecnologías en el proceso educativo productoras de nuevas formas de percepción del mundo. Éstas incluyen los entornos virtuales, la educación a distancia y las herramientas web, entre otros.

- El profesional no sólo debe formarse con el mandato de la intervención áulica tradicional, sino que logre comprender y operar en este nuevo y dinámico escenario donde se configuran nuevos ámbitos donde los procesos educativos se concretan.

En relación al campo de formación en la práctica:

- Ampliación de la práctica a espacios educativos no formales. Diversificar el espectro de acción del profesor en comunicación a nuevos espacios, atento a la necesidad de habilitar nuevas áreas de inserción laboral.

Las lógicas y las subjetividades de la sociedad postsalarial impactan también hacia el interior del campo académico, tensionando sus fundamentos y reconfigurando nuevos perfiles profesionales.

Atendiendo a la dimensión de las tecnologías y las tecnicidades se constituyó un grupo de estudio al interior del equipo, con encuentros periódicos y bibliografía específica que nos permitió pensar la complejidad de la relación tecnologías/educación desde una perspectiva culturalista. Más allá de la pertinencia o no de la inclusión de un modo explícito de un eje tecnológico en los contenidos de los programas curriculares, nos interesó trabajar sobre una perspectiva que abordara las tecnicidades como un eje transversal en todas las propuestas analizadas.

Pensar el componente tecnológico dentro de los planes de estudios de las carreras de profesorado en comunicación social, además de la identificación de los espacios curriculares, nos habilitó la pregunta sobre la formación de los profesores en comunicación sobre este campo. La pregunta sobre las formas en que se desarrolla y produce el conocimiento en la era digital, compete a la formación del comunicador a la vez que se constituye en una pregunta para cualquier educador. Pero centralmente en tanto asumimos las tecnologías como una dimensión que transforma radicalmente las nociones de tiempo y espacio y, fundamentalmente los vínculos con el conocimiento y con las formas de acceder al saber.



Esta característica la convierte en una dimensión que debió ser atendida de modo particular en cuanto es transversal a todo el proceso pedagógico.

En tal sentido se identificaron distintas maneras de abordar y resolver esta dimensión, en los planes de estudio analizados y que sistematizamos en ejes para pensar tecnicidades. Las mismas responden a configuraciones epistemológicas, desarrollos institucionales y definiciones de los aportes de equipos o áreas de investigación de las instituciones.

En tal sentido ordenamos dichos abordajes de la siguiente manera:

- a- con el acento puesto en la noción de mediaciones (Comunicación/educación/cultura) como es el caso de UNQ- UNLP-UNC
- b- con la identificación centralmente definida desde los medios / narrativa transmedia como en el caso de la UNR
- c- con un enfoque situado en la tecnología aplicada o. lo que podríamos definir como una mirada instrumental, por ejemplo, en la UNLZ

Asimismo, aportamos, desde el desarrollo de la investigación, a la comprensión de los procesos de formación de formadores en comunicación / educación. Al enriquecimiento de la conformación de perspectivas de indagación y análisis en el campo de cruce de la comunicación / cultura / educación. A la construcción de perspectivas teóricas pertinentes para la identificación de problemáticas emergentes en los procesos de formación en la educación superior.

Por otra parte, se generó un conocimiento social, cultural y políticamente relevante que posibilita construir líneas de desarrollo de políticas culturales de formación docente en comunicación/educación.

Finalmente, estos desarrollos permitieron producir saberes y materiales que consideramos fortalecen procesos de intervención hacia los sujetos, instituciones, movimientos y organizaciones de la comunidad que apuntan a desarrollar una dimensión praxiológica de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Buchbinder, P. (2005), Historia de las Universidades Argentinas, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Carli, S. (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.

Catino, M. Morandi, G. Ros, M. (2005) "Tendencias en la Educación Superior.

Desafíos para la formación en comunicación en un escenario de redefiniciones” Revista Redefiniciones. Ediciones RedCom.

Coscarelli, R.I y otros. (2003) “Universidad, extensión, y formación”, en Anuario de investigaciones 2002, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, pp. 32-43.

de Sousa Santos, B. (2005) La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. Parte I. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dubet, F. (2005) La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?, Editorial Gedisa, Barcelona.

Gamberini, G. Pasquariello, S. (2013) “Emergencias, contingencias y horizontes” Revista Tram[p]as 75 Congreso de comunicación/educación Desafíos en tiempos de restitución de lo público Mayo/Junio 2013.

Huergo Fenández, J. (2013) “Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación” Revista Tram[p]as 75 Congreso de comunicación/educación Desafíos en tiempos de restitución de lo público Mayo/Junio 2013.

Martín Barbero, J. (2002) “Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar” en La educación desde la comunicación. Capítulo III. Editorial Norma

Morandi, G. Mariani, E. Iotti, A. (2013) “Transformaciones en un escenario de restitución del derecho a la educación” Revista Tram[p]as 75 Congreso de comunicación/educación Desafíos en tiempos de restitución de lo público Mayo/Junio 2013.

Morandi, G. Ungaro, A. (Coord) (2014) La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata Edulp. 2014. p1 - 276. isbn 978-987-1985-51-7

Naidorf, J y otros (2007) “La pertinencia social de la Universidad como categoría equivoca” En Revista Nómadas. N°. 27. Universidad Central – Colombia.

Ros, M. Morandi, G. Mariani, E. (Coord) (2013) “Universidad y Transformaciones socio-históricas. Imaginarios, instituciones y prácticas”. Publicación Editorial de la UNLP, Edulp. ISBN 978-987-1985-00-5.



Rediseñar el currículum, resignificar los saberes del oficio, en la formación docente

María Fabiana Caruso
Analia Errobidart

Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales UNICEN
mfabycaruso@gmail.com
analiaerrobidart@gmail.com

RESUMEN

Uno de los propósitos de esta presentación es reflexionar sobre la tensión entre los saberes que podemos ubicar en la especificidad disciplinar o propios de los espacios curriculares de la formación -aquellos saberes propios del proceso de formación, de los saberes del oficio. Otro, incorporar los saberes necesarios emergentes –especialmente en el campo de la formación docente universitaria- relativos a las condiciones de existencia de las y los estudiantes y sus estrategias y habilidades para el aprendizaje en tiempos de crisis social y pospandemia.

Este relato se nutre en la experiencia compartida, analizada, desbrozada entre dos docentes universitarias en busca de horizontes de posibilidad para hacer que los fundamentos teóricos de las perspectivas que sostenemos como convicciones, sintonice con los cánones de esta época y así, cobren sentido las estrategias de enseñanza para el profesorado y para las y los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: saberes del oficio; currículum; enseñanza; necesidades emergentes; contexto social

INTRODUCCIÓN.

La experiencia pedagógica que presentamos en esta comunicación refiere principalmente a las problemáticas compartidas entre profesoras de las cátedras Didáctica General y Didáctica Especial de la Comunicación, pertenecientes al Plan de Estudios del Profesorado de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales, de la UNICEN.

Ambas docentes, a la vez, participamos como investigadoras del proyecto “*Saberes*

*sobre el saber en el oficio de enseñar: sus relaciones con la formación inicial y continua, en los contextos sociopolíticos contemporáneos*¹ y de esa experiencia, se retoman las categorías conceptuales que sirven de anclaje para tensionar los dilemas actuales de la formación en la universidad pública.

Partiendo de las experiencias como docentes de dos espacios curriculares que son ejes de la formación inicial de los profesorados y tomando como guía una de las preguntas centrales del proyecto de investigación: ¿Qué sucede con la producción del saber que se enseña y del saber sobre la enseñanza?, problematizamos la idea/ la pregunta sobre dónde poner el foco: en aquellos contenidos que podríamos mencionar como disciplinares (del campo de la didáctica general y del campo de la comunicación social en nuestros casos de análisis) o aquellos saberes que forman la trama del saber hacer docente, referidos al proceso de enseñanza.

En esta misma línea de reflexión, nos preocupa ahondar en la complejidad y los desafíos con que interpelan a la formación² –originada en una trama moderna que aun persiste– los nuevos formatos culturales y diversidades que representan los y las estudiantes cursantes del profesorado.

Presentaremos a continuación las características del profesorado de Comunicación Social para dar cuenta de cierta tradición universitaria que se resiste a articular con las demandas de los tiempos actuales; también expondremos las intenciones y conceptualizaciones principales del proyecto de investigación, señalando las categorías que resulten útiles en este análisis y luego expondremos los interrogantes y problemas que pretendemos abordar creativamente desde ambas cátedras.

Como cierre, presentaremos nuestras reflexiones, que son una invitación para repensar la formación docente en la universidad.

TRADICIONES DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En este punto nos referiremos a dos tipos de tradiciones en la enseñanza universitaria: la de la práctica de la enseñanza organizada en torno del conocimiento científico y la subsidiariedad de los profesorados universitarios en relación a las carreras que le dan origen. Ambos tipos tienen impacto aún hoy, en un tiempo donde la presión por articular con las necesidades del entorno social, particularmente las que se manifiestan en el sistema educativo, ya no puede demorarse.

Interpeladas por esa presión o demanda del entorno, en el proceso reflexivo sobre nuestras propias prácticas como docentes universitarias, encontramos en los cimientos de nuestra propia formación, experiencia y también en algunos fundamentos sobre la función

1.- Proyecto dirigido por la Dra. Stella Pasquariello. Acreditado en el programa Nacional de Incentivos con el código 03F/161. UNICEN

2.-En trabajos anteriores ya habíamos iniciado este proceso (Casenave y Errobidart, 2017)



social y política de la educación, que esa tradición continúa manifestándose. Por ello, se hace necesario revisar y re-pensar en esos soportes constitutivos que se expresan en las acciones cotidianas de enseñar.

Respecto de la primera cuestión nos interesa señalar, de acuerdo con Stein (2018), que la proximidad con la investigación y los niveles de posgrado han hecho que la práctica de la enseñanza en la universidad "...forme parte de ese entramado. Y con ello, que la enseñanza promueva el aprendizaje de acontecimientos y habilidades que se actualizan necesariamente en tanto reciben los nuevos aportes de las investigaciones en marcha." (p.35).

Esta caracterización tiene impacto en la vinculación con las y los estudiantes, especialmente en la relación conocimiento- enseñanza, que suponen un sujeto autónomo y en cierta manera anónimos para resolver las cuestiones del aprendizaje.

Este tipo de práctica formativa centrada en la exposición del conocimiento científico disponible y en los modos de producción del conocimiento, ha resultado durante gran parte de la historia de la enseñanza universitaria, valiosa. Así ha sido reconocida como un atributo distintivo por los graduados de los profesorado locales. Así lo hemos registrado en diversas publicaciones disponibles: Chapato y Errobidart (2008; 2011), Caruso (2020) en las que las y los graduados expresan que ha sido precisamente, la disponibilidad del conocimiento teórico lo que les ha favorecido el posicionamiento ante ciertos acontecimientos de la política curricular o la cobertura de cargos a través de concursos públicos tanto en el sistema educativo nacional como en el circuito de la provincia de Buenos Aires.

Esa formación docente sustentada en el conocimiento a ser enseñado, es lo que hoy ponemos en tensión, ante los requerimientos de la escuela pública del nivel secundario, que demanda a las y los docentes habilidades que no se refieren, precisamente, a la enseñanza y aprendizajes de conocimientos sino más bien a temas de inclusión social, humanización, el respeto por la vida propia y la de los otros, la alfabetización en sentido amplio esto es, *para leer el mundo* (parafraseando a Paulo Freire, 1991). Pero también hemos relevado que las habilidades mencionadas se hacen necesarias en el trabajo docente en el nivel superior (nacional o provincial), como desarrollaremos más adelante.

En relación a la segunda cuestión, la subsidiariedad de los profesorado universitarios (Lucarelli, 2000; Stein, 2018) de las carreras que les dan origen (en nuestro caso, la Licenciatura en Comunicación Social), se menciona en este punto porque el desarrollo curricular de la carrera de Profesorado de Comunicación Social mantiene marcas – portadas tanto por estudiantes como por profesores- propias de la enseñanza centrada en el desarrollo de teorías que provienen de ese campo profesional. Presuponen también, un estudiante autónomo e interesado, dispuesto a investigar y comprender el acúmulo de teorías que despliega el profesor. Como señala Stein (2018), la lógica teórica domina la lógica didáctica.

Sobre esta particularidad que ubicamos en el origen de la formación docente en la universidad, se han intentado, en el caso de nuestra universidad, diversas propuestas para

modificar esta relación, todas ellas centradas en la revisión de los diseños de los planes de estudio de los profesorado. La pared contra la que se han estrellado las propuestas es de orden presupuestario, pero lo que subyace, desde nuestro punto de vista, es la lógica identitaria fundada en el conocimiento que lleva a priorizar las carreras que lo producen y reproducen –o en términos de Bourdieu y Passeron (1964), la formación de los herederos-.

Sucintamente hemos presentado la trama en la que se enredan los saberes del oficio de enseñar: los saberes propios de quienes sostenemos esta reflexión y algunos de los saberes que construyen las y los estudiantes en el tránsito por la formación docente universitaria. A partir de esta trama ubicamos los nuevos problemas que hemos identificado y en torno de los cuales nos proponemos compartir inquietudes.

LOS SABERES DEL OFICIO

El trabajo, análisis y reflexión que desarrollamos en el marco del Proyecto de Investigación del que formamos parte nos ofrece algunas pistas para re pensar los dilemas de la formación docente que presentamos en el apartado anterior.

Algunas de las preguntas que guían esta reflexión son: ¿qué saberes y habilidades están disponibles en el desempeño del oficio de enseñar?, ¿qué saberes se ponen en juego al enseñar?, ¿qué saberes no están disponibles en el oficio de enseñar y expresan necesidades de formación? Las preguntas que de ese proyecto se derivan, se actualizan ante el escenario emergente en la pospandemia que exhibe nuevas y frágiles condiciones sociales y culturales de las y los estudiantes que transitan la formación del profesorado en Comunicación Social, como también y las estrategias y habilidades para el aprendizaje que han podido construir.

Cuando nos referimos al oficio de enseñar queremos dar cuenta de un conjunto de saberes de producción, intervención y transformación (Alliaud 2017) de y con los otros. La enseñanza es entendida como *un hacer* que implica conocer para poder transmitir y en ese mismo acto, producir, transformar, modificar. Tanto en un contexto situacional tan especial y particular como fue el lapso de tiempo 2020-2021 como así también antes de ese tiempo, la tarea de enseñar necesita valerse de estos saberes de oficio que ponen en juego dimensiones que van más allá de los saberes curriculares y se acercan a procesos de humanización, mirada y reconocimiento de los y las otros.

En la formación docente inicial, los saberes del oficio que se transmiten prioritariamente, son aquellos que son parte de las tradiciones de la enseñanza universitaria y que mencionamos al principio de este trabajo: la enseñanza que se organiza alrededor del conocimiento científico que a su vez es reforzada en la formación disciplinar de la que es subsidiaria el profesorado.

Pero en la actualidad, nos interpela una realidad que requiere de un oficio que deje en suspenso la tradición para poder pensar en las necesidades emergentes de las y los



estudiantes, al igual que en las instituciones en las que se inscribirán como docentes.

El desafío es materializar y ofrecer experiencias al interior de las cátedras en las que trabajamos que se apoyen en esta manera de concebir un proceso de enseñanza construido artesanalmente, que recupere la perspectiva del oficio y la esencia de un hacer que sintoniza con el tiempo presente.

LOS SABERES EMERGENTES EN EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA.

Las y los profesores universitarios dedicados a la formación docente, hace ya bastante tiempo que hemos destituido algunos mitos (Stein, 2018) referidos al conocimiento científico, a la predisposición y autonomía de los estudiantes universitarios y al formato de la clase aunque algunos de sus rasgos persisten. A estos tres mitos mencionados por el autor, agregaremos el de la sociedad integrada, organizada en instituciones que regulan y ordenan la vida de los sujetos.

Reflexiones desde las experiencias en las asignaturas

La propuesta de la asignatura **Didáctica General** aporta fundamentos y estrategias para comprender la complejidad de su objeto de estudio, la práctica de la enseñanza e interpretar e intervenir en espacios educativos (la escuela secundaria, las ofertas de terminalidad educativa del nivel, los institutos de nivel terciario y las clases universitarias). El objetivo es describir, explicar y fundamentar las prácticas de la enseñanza y proponer acciones para afrontar la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a las y los futuros docentes (Camilloni, 2007).

Creemos que entre los saberes del oficio es fundamental la formación teórica, como expresa Edith Litwin (2008), entendida como una implicancia con un saber “social, cultural, político pedagógico, histórico, psicológico y didáctico actualizado” como así también la comprensión de la didáctica en situación, en los terrenos que cobra significación (p. 38).

En línea con lo anterior, las experiencias más recientes al interior de la cátedra permiten identificar ciertas conductas que interpelan la práctica de la enseñanza. Surgen dificultades para enfrentar las exigencias de trabajo intelectual con los contenidos y textos propuestos, cierta apatía por participar de las diferentes instancias de trabajo, pero a la vez son los mismos estudiantes quienes acercan *el saber hacer* ágil y novedoso sobre los usos y potencialidades de la web para proponer y crear actividades. Son situaciones que llaman la atención, alertan sobre algunas dimensiones de la formación y nos interpela como docentes, es necesario volver sobre las formas de enseñar (permanentemente) y eso requiere del saber disciplinar (conceptual, epistemológico), del saber pedagógico-didáctico, pero también se necesita recuperar y dimensionar los saberes de la experiencia propios y de los otros.

En la materia **Didáctica Especial de la Comunicación**, el desarrollo de la materia está centrado en la comprensión de la comunicación como proceso de enseñanza y en la producción de una programación analítica para el nivel secundario³.

Metodológicamente se propone una secuencia de tres trabajos prácticos en complejidad creciente en torno del mismo objetivo final (la producción de la programación). El proceso se asienta de modo explícito en los saberes de la Didáctica y de la Comunicación Social.

Los aspectos metodológicos articulados en la idiosincrasia de la institución-destino configuran un nuevo saber-hacer que se construye con el acompañamiento de la cátedra. Son necesarios los saberes conceptuales previos y habilidades también propias de la formación como la escritura académica, pero también otros saberes y habilidades como el dominio de estrategias de búsqueda en Internet, el uso de programas y aplicaciones digitales, entre otros.

En los últimos años, los saberes conceptuales y las habilidades de lectoescritura académica presentan un estado de labilidad. Las habilidades vinculadas al uso de la web se circunscriben al uso de las redes sociales y también a la producción audiovisual, siendo este último punto un aspecto valioso para su hacer-docente.

En el caso de las/os estudiantes de profesorado no han tenido acceso a dispositivos digitales de mayor complejidad, ya sea por sus propios medios o durante la formación..

Quizá el aspecto que más ha impactado en nuestro oficio es el hecho de sostener relaciones vinculares más próximas, contener a las/los estudiantes en cuestiones emocionales o ayudar a gestionar becas o ayudas económicas, o cuestiones habitacionales o de salud. Esta dimensión que nos sacude, forma parte hoy de nuestros nuevos saberes y habilidades que se entrelazan con los saberes tradicionales del oficio.

CONCLUSIONES

En el cierre de este trabajo compartimos principalmente preguntas que reactualizan la reflexión sobre los saberes del oficio construido y las exigencias de las condiciones actuales de la enseñanza.

El primer desafío quizá consista en reconocer que la universidad y sus saberes tradicionales no resultan ajenos a las transformaciones epocales ni a las crisis sociales por las que atravesamos. Aun así, en ese proceso de reconocimiento, encontramos algunos principios que resistimos deponer, como por ejemplo, el valor del conocimiento académico para la comprensión, interpretación y acción en el terreno social y educativo, que es el que nos interpela. Porque estamos conscientes que el conocimiento es uno de los más preciados valores de esta sociedad y que despojar de él a los jóvenes, es condenarlos a la exclusión.

3.- Esta decisión tiene dos fundamentos: una, que la programación en el nivel superior está a cargo del profesor titular, cargo para el que no se encuentran habilitados las/los graduados noveles. Por otro lado, el nivel secundario es el que marca, en la mayoría de los casos, la primera inserción laboral



Por todo lo anterior, consideramos que con esa claridad sobre el conocimiento y la función social de la enseñanza, las redefiniciones del oficio de enseñar se van tejiendo alrededor de las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los saberes de oficio que debemos poner en escena para dar respuesta a las nuevas y múltiples situaciones que las y los estudiantes traen inscriptas en sus trayectorias de vida? ¿Cómo diseñar prácticas que permitan poner en juego los contenidos de modo que interpelen la realidad que nos ofrecen las instituciones educativas?

¿Cuáles son las herramientas-estrategias didáctico metodológicas para que los sujetos de la enseñanza encuentren y resignifiquen los sentidos de la transmisión? ¿Qué dimensiones de esas herramientas debemos redefinir?

Creemos necesario pensar e impulsar acciones que requieran de la implicancia de estudiantes y docentes para crear situaciones de enseñanza que promuevan algunas respuestas a una realidad cambiante, que ofrece permanentes situaciones inesperadas y que por lo tanto requiere de contenidos cercanos a la experiencia real. Rediseñar el currículum centrado en la práctica, que articule la formación docente con la vida de las instituciones educativas, podría ser una alternativa con sentido.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A. (2017) (Ed.) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003) [1964]. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI

Casenave, G. y Errobidart, A. (2017). Otras prácticas, otros estudiantes: El desafío de pensar la docencia universitaria en contexto. Disponible en: https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/SEDICI_4e9c7c53cc22e09778a784f58b09fc91

Camilloni, A. (comp.) (2007). *El saber didáctico*. Paidós

Caruso, M. F. (2021) *La construcción de sentido para y en la escuela secundaria: políticas educativas y experiencia escolar desde la recuperación de la democracia. Un estudio de caso en la ciudad de Olavarría*. Tesis doctoral. Doctorado en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Chapato, M. E y Errobidart, A. (comp.). (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Miño y Dávila

Chapato, M. E y Errobidart, A. (comp.). (2011). *Historias, actores e instituciones. Estudio sobre prácticas educativas en tiempos de cambios y turbulencias*. Miño y Dávila

Freire, P. 1991. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós

Lucarelli, E. (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Paidós.

Stein, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una didáctica reflexiva-*. Miño y Dávila



Tensiones del currículum en la escuela secundaria

Gabriela E. Ibañez
María Laura Mamani

Universidad Nacional de Salta
elizagaby24@gmail.com
psicomalausalta@gmail.com

RESUMEN

El Proyecto focaliza el perfil del egresado del Instituto de Educación Media “Dr. A. Oñativia” perteneciente a la Universidad Nacional de Salta y ubicado en zona urbana de la capital de Salta. Sus objetivos analizan dicho perfil, con el fin de caracterizar de manera situada y contextualizada las competencias educativas que se prescriben desde el currículum formal y las configuraciones de las prácticas de enseñanza, como sus posibles efectos en los trayectos académicos y / o laborales. Adhiere a la perspectiva del paradigma cualitativo de investigación, asumiendo un enfoque interpretativo, proponiéndose análisis multirreferenciado sobre la formación de competencias educativas en voz de los propios protagonistas estudiantes y egresados recientes.

Desde los resultados e impactos esperados, tendemos a producir conocimientos sobre las tensiones del currículum y los formatos escolares de las prácticas de enseñanza de la escuela secundaria, en contornos sociales de nuevas configuraciones discursivas.

Reflexionar y movilizar a los estudiantes y egresados recientes sobre los trayectos académicos y / o laborales construidos, en la necesidad de su retroalimentación o resignificación ante las características del contexto, lo que nos alerta sobre las tradiciones que posiblemente permanecen en las mismas, más allá de las transformaciones y renovaciones que se propiciaron por la obligatoriedad de la escuela secundaria.

PALABRAS CLAVE: tensiones del currículum; trayectorias educativas; competencias educativas; prácticas de enseñanza.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es parte del informe final del Proyecto de Investigación del CIUNSA N°2576 denominado “Perfil del egresado, tensiones curriculares y configuraciones de las prácticas de enseñanza. Relaciones del Proyecto IEM con las trayectorias académicas y /

o laborales en las voces de los estudiantes y egresados recientes”. El mismo se inscribe en las problemáticas y limitaciones de la escuela secundaria y específicamente en formatos curriculares que tensionan las oportunidades de promover aprendizajes con integración de saberes y competencias en ejes y/o núcleos interdisciplinarios de contenidos.

DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El Proyecto de investigación focaliza el perfil del egresado del Instituto de Educación Media “Dr. A. Oñativia” perteneciente a la Universidad Nacional de Salta y ubicado en zona urbana de la capital de Salta. Sus objetivos analizan dicho perfil, con el fin de caracterizar de manera situada y contextualizada las competencias educativas que se prescriben desde el currículum formal y las configuraciones de las prácticas de enseñanza, como sus posibles efectos en los trayectos académicos y / o laborales. Adhiere a la perspectiva del paradigma cualitativo de investigación, asumiendo un enfoque interpretativo, proponiéndose análisis multirreferenciado sobre la formación de competencias educativas en voz de los propios protagonistas estudiantes y egresados recientes.

Desde los resultados e impactos esperados, tendemos a producir conocimientos sobre las tensiones del currículum y los formatos escolares de las prácticas de enseñanza de la escuela secundaria, en contornos sociales de nuevas configuraciones discursivas.

Estamos situados en un momento histórico de grandes transformaciones que presenta nuevos desafíos en relación con lo que los/las estudiantes necesitarán saber para participar activamente del mundo laboral, social y cultural futuro. Es fundamental que la educación se oriente al desarrollo de las capacidades y predisposiciones para aprender durante toda la vida, para el trabajo individual y en equipo con diálogo y respeto por la diversidad, permitiendo consolidar una identidad personal que integre la cultura y la tradición con la innovación y el cambio (Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. Secundario 2030)

La incorporación del concepto de Trayectorias Escolares se aleja de la idea de tiempos y modos lineales y homogéneos de apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes, que pone en tensión el formato que estructura la escuela secundaria, que es un núcleo fuerte de alterar: la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del Currículo por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo, constante que han permanecido a lo largo del tiempo en la escuela media. (Grupo Viernes).¹

El conocimiento escolar es transmitido, construido y reconstruido por los sujetos en la práctica escolar. Los planes, los diseños, son reelaborados y adquieren existencia social

1.- Ziegler, S. En: Tiramonti, G. (direc.), (2012), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Argentina. Rosario. Homo Sapiens.



y material en la escuela por medio de determinadas mediaciones institucionales. En este sentido se reconstruye nuevamente en la producción y desarrollo de los programas, en la selección de textos y materiales y en el conjunto no homogéneo de prácticas que tanto docentes como alumnos establecen en sus relaciones. En ellas adquieren connotación específica, entre otras, las palabras “consigna”, “tareas”, “lección”, “examen” tanto como ciertos gestos, códigos y señales en la inmediatez, los silencios o las miradas de aprobación o reprobación, de reconocimiento o resistencia.²

El currículum disciplinar constituye el eje vertebrador del formato escolar y condensa aspectos medulares en la medida que vehiculiza la distribución de los mensajes pedagógicos en la escuela. Tanto las dimensiones expresivas e instrumentales se interrelacionan y son estructurantes de las formas en que la escolarización se desarrolla. La primera, se refiere al engarce de conductas y actividades ligadas a la disciplina; la segunda se vincula con las prácticas pedagógicas, la transmisión de saberes y las competencias que la escuela promueve (Power y Whitty, 2002). En este sentido, se afirma la idea de que existe una gramática escolar (Tyack y Cuban, 1997) e inclusive una gramática del discurso pedagógico (Bernstein, 1998) que estructuran la organización y distribución de los mensajes pedagógicos.³

Nuevos discursos, nuevas prácticas comunicacionales, acompañan a los nuevos soportes y a los medios de comunicación de esta nueva sociedad en la que la escuela y los jóvenes pasan a ser una voz relevante en el entramado de discursos políticos - educativos.

Del problema

En la provincia de Salta, entre las Jurisdicción Provincial y las Universidades acordaron propuesta de trabajo en torno a las competencias que se requieren de un egresado de escuela media para mejorar su rendimiento en sus estudios superiores – Documento base: “Competencias genéricas necesarias para el ingreso y la permanencia en el Nivel Superior”.⁴

Asimismo con el propósito de avanzar en la generación de estrategias de articulación entre la escuela media y educación Superior, la Secretaría Académica en conjunto con los IEM y de acuerdo a sus bases fundacionales, inician la tarea de diseñar y ajustar

2.- Edelstein, G. Conferencia 1: “**La relación con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes**”. Se recuperan en esta Conferencia extractos textuales y/o revisados de la Conferencia de Edelstein, G.: “Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes”, publicada en *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Publicación del 2do. Congreso Internacional de Educación. Ediciones UNL. Octubre de 2004.

3.- Ziegler, S. En: Op. Cit. Tiramonti, G. (direc.), (2012), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Argentina. Rosario. Homo Sapiens.

4.- “Competencias genéricas necesarias para el ingreso y la permanencia en el Nivel Superior”, suscripto por el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, la Universidad Católica de Salta y la Universidad Nacional de Salta. Res. CS 265/08.

una propuesta pedagógica que acompañe el tránsito interniveles de los estudiantes – destinatarios: docentes de los últimos años de los IEM – U.N.S.a, docentes del ciclo introducción a los Estudios Universitarios y de Primer Año de la Universidad, alumnos de 5º y 6º Año de los IEM -.⁵

Las tensiones del curriculum describen la construcción teórica, epistemológica y metodológica presente en el campo del currículum (campo de evaluación curricular, de la planificación curricular, del diseño curricular, de la política curricular, etc.) Ubica la discusión en la tensión modernidad – posmodernidad: inmersa en situaciones e influencias, que condujeron a la producción de nuevas formas de ser en las instituciones y de nuevos modelos formativos, en los que el conocimiento útil adquirió profunda relevancia y pertinencia para la vida y la educación. ⁶

En la transición del Siglo XX a XXI, al decir de Alicia De Alba, se manifiestan rasgos disruptivos - inclusiones fuertes de la sociedad que muestran indicios tendientes a conformar contornos sociales para una nueva configuración discursiva: elementos que provienen de otras estructuras: que se encuentran en proceso de desestructuración y activados de diferentes maneras, por ejemplo las nuevas conformaciones familiares, inclusión de niños con capacidades diferentes a la educación común y a la universidad; elementos nuevos e idénticos que surgen del contexto, expresados en significantes que se manifiestan en prácticas discursivas articuladoras, por ejemplo la ley de Matrimonio Igualitario N° 26.618 y la ley de Identidad de género N° 26.734. ⁷

Las tensiones de la escuela media y el ingreso a los estudios superiores, condensan tramas y formas del trabajo escolar y académico que permeabilizan fragmentaciones y problemáticas, entre las cuales Tenti Fanfani, E. (2000), aborda cuatro peligros que la escuela secundaria ha de controlar:

La condescendencia - inventar escuelas para jóvenes pobres, contribuyendo así a la fragmentación social de la escuela y fortaleciendo la reproducción de las desigualdades sociales y viceversa;

El negativismo - asociar la adolescencia y juventud a situaciones de peligrosidad social (delincuencia, drogadicción, embarazos, violencia, etc.);

El demagogismo juvenil y adolescente - ofrecer comprensión, contención afectiva, respeto a la cultura joven, sin desarrollar conocimientos y actitudes complejas y necesarias para la inserción social y política de los jóvenes en el mundo adulto;

El facilismo - consiste en un modo de reproducción escolar del modo de aprendizaje

5.- Programa Articulación e Ingreso a la Universidad Res. CS 207/ 08. U.N.S.a – Secretaría Académica.

6.- Morelli, Silvia (2016), Las tensiones del currículum. Debates políticos – educativos en México y Argentina. Bs. As. Miño y Dávila.

7.- Op. cit. Morelli, Silvia (2016), Las tensiones del currículum. Debates políticos – educativos en México y Argentina. Bs. As. Miño y Dávila.



y de relación con la cultura que desarrollan los medios de comunicación de masas y de reproducción y de circulación – pedagogía del zapping, el placer inmediato, el desprecio por la complejidad, el esfuerzo y el trabajo escolar.

Tenti Fanfani, E. (2000), plantea que, comprender una escuela para los adolescentes deberá ser también y al mismo tiempo, una escuela de los adolescentes, o sea, una institución donde las nuevas generaciones no son simples poblaciones objetivo, sino escuchar sus voces, protagonistas activos y con derechos. Para ello, es necesario tener voluntad política, poder efectivo, movilizar recursos varios y significativos para que las reformas no queden en papeles y lleguen a las aulas.

Las voces de docentes de 1er. Año de los I.E.S y de la Universidad de Salta, sobre las problemáticas de los estudiantes ingresantes y la visión de la articulación Universidad – I.E.S⁸, entre otras: mala expresión escrita y oral; dificultades: para establecer relaciones conceptuales, causales, lógicas, en la interpretación de consignas, en la resolución de problemas, en el razonamiento lógico – formal o hipotético – deductivo, para situarse como alumno del nivel superior o construir su rol en ese nivel; escasos conocimientos y manejo de contenidos disciplinares elementales.

Enseñar en la institución educativa competencias, implica poner en juego que los estudiantes han de aprender en un contexto que sea pertinente. Se trata de aprender y hacer; no de escindir el saber qué y el saber cómo. La postura de competencia como superadora de la dicotomía acción/ conocimientos disciplinares (Perrenoud; 1999, 2000, 2002), concibiéndose como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, de una capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. Así para Perrenoud: ⁹ “Una competencia nunca es el puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimientos /.../”.

Metodología de investigación

Se privilegia el análisis y la interpretación de los datos y la experiencia reflexionada, durante todo el proceso, a través de la convergencia metodológica y los lineamientos conceptuales. Corresponde al proyecto la vigilancia epistemológica sobre la conceptualización de las categorías y la lectura de los datos.

El estudio asume un enfoque cualitativo, que permite no solo la descripción sino también la interpretación y el cuestionamiento sobre aspectos subyacentes que caracterizan al Proyecto IEM en sus configuraciones curriculares y prácticas de enseñanza y específicamente en la formación de competencias en los estudiantes de 5° y 6° Año y en

8.- Romero, Nestor H. - “La articulación: algunos datos y opiniones a tener en cuenta”. En Secretaría Académica – U.N.S.a.- 2.008.

9.- Anijovich, R. (comp) (2010), La evaluación significativa. Bs. As. Paidós.

los egresados recientes.

La lógica de la investigación, ligada al proceso de investigación el cual se conforma en lógicas complejas / dialécticas, supone relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales – niveles institucionales y cotidianos interactuando en una “dialéctica relacional” (Ferrarotti, F. 1990), con las experiencias y significaciones que construyen los sujetos. En el proceso de análisis se trata de desmenuzar el material, ampliar, contextualizar, producir descripciones más integrativas y rastrear indicios. Achilli, E. 2.015.

La lógica cualitativa se basa, a decir de Sirvent, T. (1.997) “en la comprensión, es decir en dar cuenta de un hecho en función de los significados que los actores le atribuyen, su historia, sus contradicciones, sus luchas sociales...”; por ello nos detenemos una y otra vez, en lo que dicen los sujetos implicados en este estudio, fundamentalmente en lo que significan sus palabras y voces.

La investigación planteada en estudio caso, es una metodología particularista, descriptiva, heurística, inductiva que permite indagar unidades individuales o grupales, enfatizando un análisis intensivo, de manera que llegando a la comprensión de los aspectos estructurales de los mismos, sus resultados son factibles de generalización, no como extensión de los mismos, de un caso a otro; sino como posibilidad de teorización.

El instrumento privilegiado, será la entrevista, la que se realizará tanto a estudiantes, egresados y docentes del I.E.M. Se completará la recogida de datos con análisis de documentaciones curriculares, desde donde se indagará las regulaciones curriculares, la construcción de competencias formativas y los sentidos que advierten y significan profesores y alumnos en la construcción de competencias.

CONCLUSIONES

Partimos de los objetivos de nuestro proyecto y expresamos las siguientes apreciaciones y referencias construidas desde los materiales documentales y desde las voces de las y los estudiantes y egresadas/os:

- Analizar el perfil del egresado del I.E.M, las tensiones del curriculum y las formas escolares de las prácticas de enseñanza de la escuela secundaria, en contornos sociales de nuevas configuraciones discursivas.
- Indagar la formación de competencias educativas del perfil del egresado en la trayectoria escolar, que visibilicen relaciones y tensiones entre los estudios superiores y / o la inserción al mundo laboral.
- Visibilizar las relaciones y tensiones que se producen entre lo enunciado curricularmente como perfil del egresado y lo que se construye en las prácticas de enseñanza.



- Identificar la formación de competencias significativas que facilitaron la inserción del egresado a los estudios superiores o al mundo del trabajo.

El perfil de egresado del I.E.M que prescribe el plan de estudio del año 1984 con ciertas incorporaciones de espacios curriculares y ejes transversales en la década de los 90', promueve la formación de pensamiento crítico en un contexto institucional democrático, participativo y de gestión colegiada. Asimismo, la cultura institucional incorpora en los últimos 10 años nuevas configuraciones discursivas, haciendo foco en la Educación Sexual Integral, la formación desde la perspectiva de género, inclusión educativa, la consolidación y defensa de la educación pública y la construcción de subjetividades como sujeto de derecho.

Sin embargo, éstos referentes responden a intenciones y experiencias académicas de docentes y estudiantes desarrolladas en jornadas, talleres, ateneos institucionales que promueven configuraciones discursivas significativas, entramadas en las relaciones de poder y en los sujetos sociales del curriculum. Por ello, es necesario visibilizar y analizar estas tramas curriculares en la propuesta formal, descriptiva en un renovado plan de estudios que contemple las irrupciones sociales y resitúe la justicia curricular.

En relación a la formación de competencias se visibilizan en los trayectos escolares habilidades comunicativas, sociales, cognitivas, de escucha, de respeto de si mismo y del otro/a. Así también, se producen tensiones alrededor de las situaciones formativas y / o laborales que imprimen en el diseño y desarrollo curricular ciertas regulaciones que atomizan formas de enseñanza y de aprendizaje basado en la lógica contenidista, en detrimento de una lógica integral, con pluralidad de estrategias, de retroalimentación efectiva, que afiance la metacognición, la exploración, indagación, experimentación, juego, trabajo colaborativo y; que reafirme la perspectiva ciclada, en bloques de contenidos y saberes focalizados en la formación de competencias genéricas y especializadas según las definiciones y modalidad de la escuela secundaria.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, Elena (2.015), Investigar en antropología social. Bs. As. Laborde

ANIJOVICH, R. (comp) (2010), La evaluación significativa. Bs.As. Paidós. "Competencias genéricas necesarias para el ingreso y la permanencia en el Nivel Superior", suscripto por el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, la Universidad católica de Salta y al Universidad Nacional de Salta. Res. CS 207/ 08 - Programa Articulación e Ingreso a la Universidad. U.N.S.a – Secretaría Académica.

EDELSTEIN, G. Conferencia 1: **“La relación con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes”**. Se recuperan en esta Conferencia extractos textuales y/o revisados de la Conferencia de Edelstein, G.: “Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes”, publicada en *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. Publicación del 2do. Congreso Internacional de Educación*. Ediciones UNL. Octubre de 2004.

MORELLI, Silvia (2016), *Las tensiones del curriculum. Debates políticos – educativos en México y Argentina*. Bs. As. Miñó y Dávila.

ROMERO, Nestor H. - “La articulación: algunos datos y opiniones a tener en cuenta”. En Secretaría Académica – U.N.S.a.- 2.008.

ZIEGLER, S. En: Tiramonti, G. (direc.), (2.012), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Argentina. Rosario. Homo Sapiens.



Análisis de Imágenes Histológicas en libros de texto en asignaturas teóricas y clínicas

Cassandra María Censori

Facultad de Odontología de La Plata, Argentina

casandracensori@gmail.com

RESUMEN

El análisis de este recorte, se centra en el rol de las imágenes histológicas en los libros. El objetivo de esta investigación es determinar la percepción del alumno respecto a la imagen histológica en libros. Así se implementó un cuestionario, sobre una muestra de conveniencia de 320 alumnos de asignaturas clínicas del último año de la carrera y alumnos que habían cursado la asignatura teórica Histología y Embriología II. Los datos obtenidos fueron tabulados y analizados con plantillas prediseñadas de Microsoft Excel. Estos resultaron de 5 variables que forman la categoría de "imágenes histológicas en libros". La mayoría de los alumnos consideró que el uso de imágenes de microscopía les permite esquematizar para comprender contenidos histológicos necesarios en la ejecución clínica. Esto se observa en la variable sobre el uso de irrigación al tallar, donde la mayoría de los alumnos percibe saber el fundamento teórico que andamia dicha práctica clínica. Sin embargo, en variables centradas en la instancia clínica, un alto número de respuestas indiferentes deja ver la dificultad para la recuperación de contenidos y por ende también la ejecución de una práctica basada en teoría. Concluyendo las imágenes histológicas son valoradas por los alumnos aunque muchas veces incomprendidas

PALABRAS CLAVE: Imágenes histológicas, libros, ejercicio clínico.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se aborda la importancia de las imágenes histológicas en los libros de texto y la necesidad de los alumnos para articular el contenido que de dicha imagen obtienen y la práctica clínica que ejecutan sobre los tejidos. La problemática visible a

través de los instrumentos aplicados para la obtención de datos es que si bien los alumnos perciben comprender el contenido presente en las imágenes histológicas en los libros y perciben comprender la importancia que estos contenidos tienen en la práctica clínica, a la hora de ejecutar dicha práctica no pueden vincular la misma a un contenido histológico. Resultando la práctica en una serie de pasos técnicos a realizar.

La resolución de esta problemática podría encontrar su lugar en la mediación de esos contenidos histológicos visuales en la clínica o quizá en un cambio en la forma en que se encuentran en la bibliografía clínica.

Como nos dice Tanevich (2013) en “ Análisis de la integración de los contenidos de Histología y Embriología Bucodental en especialidades clínicas” ; “Una dificultad que se observó en los libros, es que algunas estructuras eran denominadas con terminología distinta, por ejemplo, en lugar de designar la descripción histológica de los tejidos como “estructura histológica”, lo nombra como “anatomía microscópica”. Aquí es donde se hace presente una disociación entre la misma estructura histológica presente en libros de texto bibliográficos de las asignaturas de Histología y Embriología con los de la bibliografía de asignaturas clínicas. Esto no hace más que dificultar la articulación entre el conocimiento de estructuras histológicas y la práctica clínica.

Una visión más integral y menos disociativa podría ser una estrategia pedagógica que ayude al alumno a atravesar el camino de la formación profesional siguiendo un eje que no se quebrante. Este quiebre podría provocar que cada asignatura comenzase desde una base propia que se separa de la terminología utilizada en instancias previas, aumentando el negativo efecto de una disminución de correlación entre asignaturas.

Entendemos entonces la gran importancia de la mediación docente entre la imagen de la estructura histológica en el libro de texto y los alumnos, así nos lo dice Durso “2016” en “ Estrategias para el uso de imágenes de microscopía en la enseñanza de histología bucal” ; “...la mediación docente contribuyó a revelar el potencial comunicacional de las imágenes ...”. Así entonces el docente a través de la mediación tiene la posibilidad de unificar denominaciones de las imágenes de estructuras histológicas en los libros, aumentando así la correlación entre instancias teórico-prácticas.

El análisis de esta categoría en particular pretende arrojar luz a los diversos aspectos existentes que disminuyen las posibilidades de articulación de conocimientos. Lo vemos en “ Estudio de las imágenes utilizadas en libros de texto de la carrera de Odontología de la UNLP con énfasis en las microfotografías” de Tanevich (2014) donde concluyen que “resulta necesario el conocimiento básico para el abordaje de los contenidos clínicos en relación con la interpretación de las microfotografías” esto coincide con los resultados que arroja el análisis de los datos recolectados en esta investigación. Donde si bien el alumno percibe la importancia del contenido, le es dificultoso aplicarlo y comprenderlo en la etapa clínica. Uno de los motivos pudo ser entonces la necesidad de ciertos conocimientos básicos que se dan por aprehendidos.



Concluyo entonces, la necesidad de la incorporación eficaz y significativa de la teoría sobre la estructura histológica, para que esta pueda ser interpretada correctamente en los libros de asignaturas clínicas.

Por ello, resulta adecuado analizar en este fragmento de la investigación las imágenes histológicas presentes tanto en libros de teoría histología como en libros de práctica clínica.

Así buscamos, a través de la perspectiva del alumno respuestas a preguntas como;

¿Consideras posible la realización de esquemas a través de las imágenes de los diferentes estructuras histológicas?

¿Consideras necesario recordar la estructura histológica de los tejidos sobre los cuales intervendrás en la práctica clínica?

Al momento de realizar un tallado sobre esmalte y/o dentina, ¿sabes que fundamento histológico justifica el uso de irrigación?

¿Te parecen necesarias las imágenes de las diversas estructuras Histológicas en los libros de clínica práctica para a través de la apropiación de dichos contenidos poder ejecutar la práctica?

¿Sos capaz de retomar lo aprendido en instancias teóricas al estar frente a una imagen de una estructura histológica en un libro de una asignatura clínica?

Este fragmento de investigación se centrará principalmente en las imágenes histológicas en los libros teóricos y clínicos.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio es de tipo trasversal. La población está representada por estudiantes regulares de la Asignatura Odontología Integral Niños B y Biomateriales dentales 2 de la Facultad de Odontología de La Plata. 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.

La muestra fue intencional de 320 alumnos. Se informaron los objetivos del estudio a los alumnos y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se realizó el análisis estadístico de los datos, a través de unas plantillas prediseñadas del programa Microsoft Excel y a través del uso de formularios de google que tabulan los datos obtenidos

en porcentajes.

En este fragmento de la investigación, el objetivo fue analizar en profundidad las variables numero; 3, 11, 13, 14, 15, y 16 que se encuentran íntimamente relacionadas con el aspecto de las imágenes histológicas en libros.

3- Las imágenes de microscopía me permiten realizar esquemas de las estructuras para la mejor comprensión.

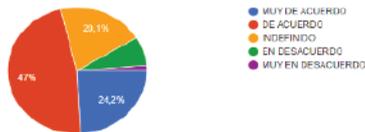


GRÁFICO1

13- Al realizar una cavidad para la restauración en operatoria desconozco las bases teóricas que justifican el uso de irrigación.

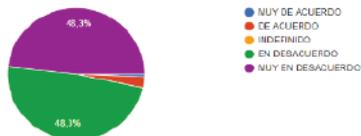


GRÁFICO3

15- Cuando estudio un tema relacionado al tratamiento del esmalte dental de un libro de texto no me detengo a observar las imágenes donde se recuerdan las estructuras histológicas

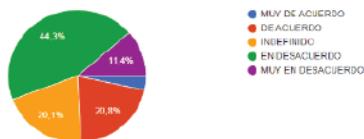


GRÁFICO5

11- No es necesario recordar la estructura histológica de los tejidos para poder intervenir en ellos.

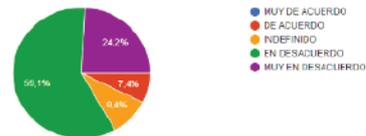


GRÁFICO2

14- Las imágenes de microscopía del esmalte dental incluidas en libros de texto de materias clínicas no resultan de interés para el aprendizaje de los tratamientos clínicos de dicho tejido.



GRÁFICO4

16- Cuando en un libro de texto de una materia clínica aparecen esquemas representando estructuras del esmalte no puedo retomar lo aprendido en la instancia previa.

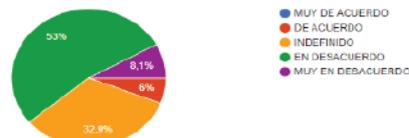


GRÁFICO6

Gráfico 1. Este gráfico deja ver que un 70% del total de alumnos perciben que las imágenes microscópicas les permiten realizar esquemas de las estructuras para su mejor comprensión. Esto lo vemos siendo que perciben estar de acuerdo y muy de acuerdo con dicha premisa

Gráfico 2. Aquí puede verse que el 63% aproximado del total de alumnos se encuentran en desacuerdo y muy en desacuerdo con la premisa que indica que no es necesario recordar la estructura histológica de los tejidos para poder intervenir en ellos.

Gráfico 3. En este gráfico el 95% aproximado de los alumnos coinciden en percibir conocer las bases teóricas del accionar clínico al realizar una restauración en operatoria dental.

Gráfico 4. El 70% de los alumnos perciben que las imágenes de microscopía presentes en libros de texto de materias clínicas resultan de interés para el aprendizaje de los tratamientos clínicos de dichos tejidos.

Gráfico 5. Aquí el porcentaje de alumnos que perciben detenerse a observar imágenes donde se recuerdan estructuras histológicas a la hora de estudiar un tratamiento del esmalte dental se redujo a la mitad del total, con un mayor número de respuestas indiferentes y negativas.

Gráfico 6. El 60% aproximadamente de los alumnos responden aquí percibir ser capaces de



retomar conocimientos teóricos previos a la hora de interpretar esquemas que representan estructuras histológicas en libros de texto clínicos.

CONCLUSIONES

El análisis de la categoría de “Imágenes histológicas en libros” perteneciente a una de las 5 categorías de análisis que conforman la investigación titulada “Análisis pedagógico de los recursos visuales utilizados en histología con sus correlatos en asignaturas clínicas” deja ver que los alumnos perciben la importancia de las imágenes y estructuras histológicas presentes en libros de texto de materias clínicas a la hora de integrar dichos conocimientos para poder aplicarlos en su práctica clínica. Sin embargo, hay un porcentaje relativamente elevado de alumnos que perciben no poder integrar estos conocimientos a la práctica clínica. Este porcentaje llega a alcanzar casi el 50% de los alumnos en el gráfico 5, el cual hace referencia a la percepción de los alumnos respecto al tiempo empleado para observar imágenes histológicas en libros de texto clínico a la hora de estudiar un tratamiento que se ejecutará sobre el esmalte dental. Esto deja ver que habría que evaluar la necesidad de nuevas estrategias pedagógicas que permitan quizás a los alumnos contar con el tiempo suficiente durante el curso de práctica clínica para poder detenerse a observar las imágenes histológicas en dicha instancia permitiendo así la real aplicación práctica de estos contenidos teóricos.

Hay un factor que las atraviesa verticalmente uniendo a las 5 categorías que integran las 16 variables de esta investigación, este factor es, el de la integración de contenidos, mediante la recuperación en instancias clínicas. En este recorte en particular se concluye que los alumnos perciben la importancia de un accionar clínico basado en el contenido visual de las imágenes histológicas, pero perciben también no detenerse quizás lo “suficiente” en el contenido de dichas imágenes en los libros de texto clínicos a la hora de integrarlos con los tratamientos a realizar en los tejidos.

BIBLIOGRAFÍA

Durso,G. (2016) *Estrategias para el uso de imágenes de microscopía en la enseñanza de histología bucal*. Revista de la Facultad de Odontología. ISSN: 1514-6898 Páginas:52-57.

Tanevitch,A. (2013) *Análisis de la integración de los contenidos de Histología y Embriología Bucodental en especialidades clínicas*. ISSN:1519-6898.Páginas: 95-96

Tanevitch,A. (2014) *Estudio de las imágenes utilizadas en libros de texto de la carrera de Odontología de la UNLP con énfasis en las microfotografías*. Revista de la Facultad de Odontología. ISSN:1514-6898 Páginas:18-22

Análisis del diario de clase de un Profesor en Matemática en formación durante su residencia docente

Carolina Vivera
José Campos
Juan Ferrante
Nadia Nuñez
Gastón Tissoni

Universidad Nacional de Mar del Plata, Fac. de Cs. Exactas y Naturales, Argentina

cvivera@gmail.com

jcampos@mdp.edu.ar

ferrantejuan@gmail.com

nadu.nunez@gmail.com

tongatissoni@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el contexto de una práctica de investigación destinada a alumnos avanzados de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN), de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), cuya finalidad es analizar los diarios de clase realizados por profesores en matemática en formación durante su residencia docente. Se presenta el análisis realizado por dos estudiantes participantes de dicha práctica de investigación, a partir de las categorías definidas por Zabalza (2004). Este autor propone dos vertientes: referencial y expresiva, referidas a la reflexión de los profesores en sus diarios. En el análisis, los estudiantes reconocieron el predominio de una vertiente expresiva y ponen de manifiesto que no observaron ideas referidas a la *vertiente referencial*. En este sentido remarcan que la inclusión de lo planificado y lo llevado a cabo durante la clase, ayudaría a reflexionar sobre la práctica docente en pos de mejorar la misma. Por último, reflexionan sobre la enriquecedora experiencia de analizar el diario de clase de un futuro profesor y cómo esto contribuye a su propia formación y a su personalidad docente.

PALABRAS CLAVE: diario de clase, formación inicial, enseñanza de la matemática.



INTRODUCCIÓN

Los diarios como dispositivos formativos constituyen una herramienta motivadora de la enseñanza reflexiva (Zabalza Beraza, 2004). Ayudan a los docentes a comprenderse en la acción y discutir sobre la dilemática relación teoría-práctica, aspectos fundamentales cuando el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico son recuperados como propósitos formativos centrales. El diario puede ser entendido como el “pensamiento en voz alta escrito en un papel” a través del cual se puede aprehender y comprender lo que piensan los docentes cuando planifican o durante cualquier otra actividad que realizan (Yinger & Clark, 1981).

La acción de escribir sobre lo que sucede en el aula contribuye a una formación más crítica del docente y permite develar aspectos del acto pedagógico que, sin esta reflexión, permanecerían ocultos (Klimova, 2015). La importancia del diario de clase para la puesta en práctica de la reflexión ha sido abundantemente referenciada (Ukrop, et. al., 2019; Gut, et. al., 2016; Lindroth, 2015). La escritura de un diario está directamente relacionada con el acto de pensar, ya que el proceso de escritura implica la integración de un conjunto de representaciones expresadas en símbolos. Escribir también produce retroalimentación sobre lo que se quiso decir y lo que realmente se registró (Mathew, Mathew, & Peechattu, 2017). El análisis de los registros escritos por el docente permite comprender los criterios utilizados por él al momento de redactar el diario.

El presente trabajo se enmarca en el contexto de una práctica de investigación destinada a alumnos de un profesorado universitario de matemática de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, cuya finalidad es analizar los diarios de clase realizados por profesores en matemática en formación en el contexto de su residencia docente.

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

A efectos de diferenciar entre el estudiante que elaboró el diario de clase y los estudiantes que realizaron el análisis, referiremos al primero como “docente en formación” o “futuro profesor” y a los segundos como “estudiantes”.

La investigación se enmarca en una lógica cualitativa del tipo descriptiva e interpretativa, centrada en un estudio de caso correspondiente al análisis desarrollado por dos estudiantes avanzados de un profesorado universitario en matemática de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, sobre el diario de clase confeccionado por un futuro profesor en matemática durante su residencia docente. Cabe destacar que este diario forma parte del trabajo final de la residencia docente del profesor en formación, la cual fue realizada en el contexto de la pandemia generada por Covid-19 durante el año 2020.

Este trabajo fue realizado por los estudiantes en el contexto de una práctica de investigación destinada a alumnos de un profesorado universitario de matemática de la

Provincia de Buenos Aires, Argentina. Para realizar el análisis, retomaron las categorías definidas por Zabalza (2004). Este autor propone dos vertientes: referencial y expresiva y, respecto a esto, afirma:

La primera de ellas [vertiente referencial], supone una reflexión sobre el objeto narrado: el proceso de planificación, la marcha de la clase, las características de los alumnos, etc. (...). En los diarios, (...) son frecuentes las descripciones sobre la situación de la escuela donde los profesores desarrollan sus tareas, sobre las características de los alumnos, sobre los aspectos objetivos de la marcha de las clases, etc. A ello me refiero al hablar del componente referencial de los diarios. La segunda incluye una reflexión sobre sí mismo, sobre el narrador (...). Es a lo que denomino componente expresivo de los diarios (Zabalza, 2004, pp 49)

Los estudiantes recuperaron estas categorías y las ampliaron con las siguientes subcategorías:

En la vertiente referencial:

- *Desarrollo de la clase*: refiere a la marcha de la clase, observaciones y contenidos abordados, relatados desde un punto de vista objetivo.
- *Grupo de estudiantes*: describe la participación del estudiantado en la clase y el desempeño del mismo.
- *Personalidad didáctica*: refiere a la secuenciación de contenidos, estrategias y recursos didácticos implementados.

En la vertiente expresiva:

- *Apreciación personal respecto a la marcha de la clase*: considera las valoraciones del docente respecto a la clase que se llevó a cabo.
- *Afectivo-emocional*: sentimientos, sensaciones, deseos y expectativas respecto a la propia práctica, al contexto y al vínculo didáctico con la pareja pedagógica.
- *Personalidad didáctica*: describe las interacciones del docente con la clase y sus pares, donde muestra su impronta personal y sus sensaciones al respecto, así como apreciaciones sobre sí mismo.

Resultados

El inusual contexto social que atravesaba el mundo, debido a la actual pandemia producida por el Covid-19, no dejó de influir en la práctica del docente en formación, lo que se vio reflejado tanto en el desarrollo de las clases como así también en los sentimientos de quien escribió el diario. Al respecto, los estudiantes afirman que “*la redacción de este*



diario de clases se vuelca más por la vertiente expresiva por sobre la referencial”, tal como se evidencia en el siguiente fragmento del diario:

“(…) encuentro que espero resulte más ameno, porque si bien salió correcto y prolijo, me incomoda la situación y me invade una sensación de vacío por no poder interactuar con los alumnos.”

Los estudiantes reconocieron que cada una de las reflexiones del futuro profesor sobre su propia práctica, en relación al desarrollo de la clase, viene acompañada de una valoración personal. Lo mencionado lleva a categorizar estas reflexiones dentro de la *vertiente expresiva*. Una cita que justifica esta afirmación es la siguiente:

“(…) creo que en cierto punto si bien no fallamos en la creación de los ejercicios, no elegimos la primera actividad más adecuada (…)”

A su vez, estos mencionan que las valoraciones personales del futuro profesor no sólo se restringen a las reflexiones sobre el desarrollo de la clase, sino a la práctica en sí, donde el autor expresa sus sentimientos luego de la misma:

“(…) poder realizar estas prácticas disfrutando y aprendiendo todo lo que aprendí de los profesores, de mis pares, de los alumnos y de cada error, me hizo crecer mucho y volver a encenderme.”

Por último, los estudiantes advierten en el relato fragmentos que hacen referencia a lo que denominaron *personalidad didáctica*:

“Terco y cizañero, sin lugar a dudas, son dos cualidades que bien podrían formar parte de una descripción de mi persona, (...) es por eso que esta clase del miércoles no podía arrancar de otra forma que no fuera retomando el error en el que incurrí en la clase anterior (...)”

A pesar de este sesgo expresivo, que abarca la mayor parte del relato, los estudiantes identificaron algunos comentarios realizados por el futuro profesor que se corresponden con la *vertiente referencial* propuesta por Zabalza. En dichos comentarios, este hace mención al grupo de estudiantes, a la marcha de la clase y a su propia personalidad didáctica:

“Con respecto a esta actividad, se puede destacar que los alumnos se desarrollaron con mayor soltura, lo que denota que tenían una buena base de cómo operar con intervalos”.

En la Tabla 1 se amplía el análisis realizado por los estudiantes:

Categoría	Subcategoría	Indicios en el diario del futuro profesor
Referencial	<i>Desarrollo de la clase</i>	“La participación de los 20 alumnos presentes se limitaba a una que otra acotación en el chat (...)”
	<i>Grupo de estudiantes</i>	“En cuanto al ejercicio en sí (...) hubo una buena participación por parte de los alumnos, aunque ya avanzados en las clases se empieza a notar que ésta es en gran parte por el mismo grupo de 5 o 6.”
	<i>Personalidad didáctica</i>	“En lo que al segundo ejercicio respecta, (...) fue comprendido con bastante facilidad, (...) problema relacionado con lo cotidiano, lo nuestro y en este caso aún más, ya que se trataba de fútbol (...)”
Expresiva	<i>Apreciación personal respecto a la marcha de la clase</i>	“Al igual que con la primera actividad se dio bastante bien, solo que costaron un poco los temas que retomamos, con lo cual me parece que fue positivo para reforzar.”
	<i>Afectivo-emocional</i>	“(...) encuentro que espero resulte mas (sic) ameno, porque si bien salió correcto y prolijo, me incomoda la situación y me invade una sensación de vacío por no poder interactuar con los alumnos.” “(...) poder realizar estas prácticas disfrutando y aprendiendo todo lo que aprendí de los profesores, de mis pares, de los alumnos y de cada error, me hizo crecer mucho y volver a encenderme.”
	<i>Personalidad didáctica</i>	“La clase amenazaba con dejarnos sin escuchar voz alguna nuevamente, fue ahí que aprovechando mis dificultades para el uso de la pizarra y algunos errores de tipeo empecé (sic) a hacer chistes y a reírme de mí mismo, pues si hay algo que tengo bien aprendido es que el humor me ha salvado en más de una oportunidad y esta no sería la excepción.” “El silencio era el protagonista una vez más, yo oficiaba de lector del chat y de alumno (buscando dar con respuestas que creo que necesitaban, pero no se animaban a consultar) para que Nicolás no se sienta tan solo, incluso Romina acudió a ayudarnos en más de una ocasión tomando este mismo rol.”

Tabla 1: Categorías, subcategorías y citas. Elaboración: participantes de la práctica de investigación.

Un aspecto que, a consideración de los estudiantes, es importante en un diario de clase, y no fue aludida por su autor en el relato, es la planificación de la clase. Respecto a esta cuestión, no observan en el texto pasajes que evidencien alguna relación con los siguientes interrogantes: “¿Qué expectativas de logro tenía sobre los estudiantes? ¿Qué actividades implementó para conseguirlos? ¿Se alcanzaron los objetivos propuestos?”. En este sentido los estudiantes reflexionaron que la inclusión de la planificación ayudaría a



interpretar y asimilar lo que el futuro profesor dice sentir a lo largo de las clases, además de sus apreciaciones personales sobre las mismas. Conocer la planificación permitiría reflexionar con respecto a la viabilidad, utilidad, efectividad, eficiencia y versatilidad de la misma. Esto brinda, al docente, la posibilidad de perfeccionar su práctica, teniendo en cuenta que en el diario se ve contrastado lo esperado con lo realizado y logrado. Esto último, relacionado con la *vertiente referencial*, debe retroalimentarse con la expresiva. Resulta relevante, a los efectos del análisis del diario de clase, que en este se evidencien ambas vertientes con el fin de tener una mejor perspectiva, una visión más clara sobre los sucesos narrados y para darle más sentido al relato.

A fin de profundizar el análisis, los estudiantes realizaron una “nube de palabras” con el diario de clase. Para ello se omitieron preposiciones, artículos y otro tipo de “frases” que la página nubedepalabras.es detectaba y no eran de interés. El resultado fue el siguiente:



Figura 1. Nube de palabras correspondiente al diario de clase. Elaboración: participantes de la práctica de investigación

Los estudiantes observaron que las palabras que más se repiten en el diario son “clase”, “participación”, “alumnos”, “poco”, “podimos”, “nico”, “actividad” y “ejercicio”. Además, sostienen que la palabra “podimos” podría relacionarse con ciertas fortalezas o instancias superadoras con las que el futuro profesor se encontró durante su residencia docente, lo que se confirma en la siguientes frases:

*“(...) y además porque **podimos**¹ solucionar un inconveniente que tuvimos durante la semana con Nicolás (estuvimos a nada de resolverlo por medio de la fuerza), del cual salimos fortalecidos y más unidos que nunca.”*

1.- Las palabras en negrita fueron resaltadas por nosotros para identificar las más frecuentes de la nube.

*“(...) la misma fue muy positiva porque **pudimos** solventar varias dudas y además porque contamos con mucha participación (...)”*

Por otro parte, los estudiantes mencionan que una persona que no haya leído el diario, podría caer *en la trampa* de pensar que es un diario más *tradicional*, orientado a la *vertiente referencial*. Alguien podría inferir que las palabras “clase”, “alumnos”, “actividad”, “problema” refieren a cuestiones de planificación, a descripciones sobre la marcha de la clase, a reflexiones sobre la utilidad o no de distintas actividades propuestas, además del desempeño de los estudiantes sobre las mismas. Por lo tanto, es necesario contextualizar las palabras “actividad” y “clase” en el diario, para entender de qué manera estos vocablos son mencionados en el documento.

*“Ya más sonriente y con mucha más energía me dispuse a terminar la **actividad** que me tocaba; no sé si el hecho de que hablaran era un logro importante pero yo lo sentí así y estaba feliz con eso.”*

*“(...) pero ya adentrándonos en la clase de hoy, la misma contó con dos **actividades** de varios ejercicios donde pudimos revisar gran parte de lo visto a lo largo del ingreso (...)”*

*“La participación de los 20 alumnos presentes se limitaba a alguna que otra acotación en el chat y con Nicolás nos tirábamos sogas constantemente para que la **clase** conservará el ritmo (...)”*

*“El buen ritmo y la naturalidad con la que se desarrolló la **clase**, sumado a que tanto nosotros como los alumnos ya nos encontrábamos más cómodos como grupo a medida que fueron pasando estos encuentros, nos permitieron darnos el gusto de repasar algunas dudas de **clases** anteriores (...)”*

Observaron que, tanto las referencias sobre las clases, como hacia las actividades no incluyen ningún tipo de especificaciones (contenidos trabajados, tiempo destinado a su desarrollo, estrategias didácticas, etc.). Afirman que *“la nube de palabras es una herramienta muy útil para analizar la temática y la redacción del texto, pero hay que tomarla con pinzas: puede plantear un escenario o una realidad que no se condice con el contenido del diario”*. Para profundizar en este punto tomaron como ejemplo la palabra “poco” que observaron en la nube de palabras. Consideran que se podría asociar este término con ciertas debilidades o carencias con las que quien escribió el diario sintió convivir durante su práctica docente. Sin embargo, al contextualizar la palabra “poco” mediante el texto, encontraron frases como las siguientes:

*“Afuera llovizna, pero es viernes así que **poco** importa.”*



“Mientras se conectan los alumnos me pongo una de mis canciones favoritas de fondo (micrófono apagado hasta ese entonces) para despejar un poco la cabeza (...).”

Por último, notan que “Nico”, la pareja pedagógica del autor del diario, aparece como una de las palabras más mencionadas en el texto. Con las siguientes citas evidencian de qué forma se refiere a él:

“(...) y además porque pudimos solucionar un inconveniente que tuvimos durante la semana con Nicolás (estuvimos a nada de resolverlo por medio de la fuerza), del cual salimos fortalecidos y más unidos que nunca.”

“El silencio era el protagonista una vez más, yo oficiaba de lector del chat y de alumno (buscando dar con respuestas que creo que necesitaban, pero no se animaban a consultar) para que Nicolás no se sienta tan solo (...).”

La relación entre los integrantes de la pareja pedagógica (profesional y personal) es un factor determinante para el desarrollo de la clase. En este caso, ven cómo los futuros profesores se apoyaban mutuamente durante el desarrollo de las clases, oficiando de alumno y/o de lector del chat quien no estuviera a cargo de la explicación llevada a cabo en ese momento.

CONCLUSIONES

Los estudiantes expresaron lo enriquecedor de la experiencia de analizar el diario de clase de un docente en formación. En este sentido mencionan *“Luego de transitar esta práctica de investigación, y de haber realizado el análisis del diario de un futuro docente, hay varios elementos en este en los que pude identificarme a mí y a mi propia práctica docente, tanto así como otros en los que me encontré en el polo opuesto pero que me llamaron la atención para poder incorporarlos (...).”* En línea con esto, reflexionan: *“Creo que cuando comenzamos a trabajar con un material de este tipo, y especialmente cuando una misma ha realizado algo del mismo tipo en el mismo contexto, es muy difícil no comparar las vivencias propias con las ajenas y no ponerse en el lugar de la otra persona cuando se realiza el análisis. Comienzan a surgir preguntas del tipo: “¿Mi diario contiene alguno de los aspectos que estamos buscando?” o “¿estas categorías también se adecuan a la narración de mi propia práctica?” (...).”* Por último agregan: *“(...) a lo largo de ésta [práctica de investigación] llevo a cabo una visión introspectiva sobre mi práctica, la comparo y perfecciono utilizando una ajena como referencia que a veces ni siquiera es la del material trabajado, sino que también la práctica de mi compañero me sirve de*

inspiración. Incorporar todo lo vivido y trabajado en la práctica de investigación, tanto los criterios de análisis que surgen como las observaciones realizadas por los docentes o por mi compañero, contribuyen a mi formación y a mi propia personalidad docente.”

Las investigaciones centradas en la importancia de la escritura reflexiva a partir de diarios han sido recuperadas en diversas investigaciones. Si bien este trabajo se inscribe en esta línea de investigación introduce, de manera novedosa, una instancia metaanalítica poco explorada centrada en el análisis de diarios, en este caso, elaborados por otros estudiantes. Entendemos que esta modalidad de análisis permite, a los estudiantes posicionarse en una mirada que objetiva la producción escrita. Los procesos de identificación explicitados por los estudiantes y la elaboración de categorías para el análisis, constituyen instancias de este metaanálisis que, entendemos, a modo de hipótesis incipiente, favorecerá la elaboración de diarios por los estudiantes involucrados en esta práctica.

BIBLIOGRAFÍA

Gut, D. M., et al. (2016). “Reflective Dialog journals: a tool for developing professional competence in novice teachers.” *School-University Partnerships* 9(2): 60-70.

Klimova, B. (2015). Diary Writing as a Tool for Students’ Self-reflection and Teacher’s Feedback in the Course of Academic Writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 549-553. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.189>

Lindroth, J. T. (2015). “Reflective journals: A review of the literature.” *Update: Applications of Research in Music Education* 34(1): 66-72.

Mathew, P., Mathew, P., & Peechattu, P. (2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(1), 126-131.

Ukrop, M., et al. (2019). Reflective diary for professional development of novice teachers. *Proceedings of the 50th ACM technical symposium on computer science education*.

Yinger, R. J., & Clark, C. M. (1981). *Reflective journal writing: Theory and practice*. (Occasional Paper series, N.º 50). East Lansing, MI: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Zabalza, M. Á. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. NARCEA, S.A. DE EDICIONES. España



Antropología y Problemáticas Ambientales. Prácticas socio-educativas con perspectiva ambiental en la Licenciatura en Antropología (FCNyM, UNLP)

Iván Paolocá

Laboratorio de Etnobotánica y Botánica Aplicada (LEBA, FCNyM, UNLP)

ivan.paoloca@fcnym.unlp.edu.ar

ivan.antropologia@gmail.com

RESUMEN

En esta contribución presento mi propuesta –iniciada– de curricularización del estudio de problemáticas ambientales en la Licenciatura en Antropología de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. En momentos en los que atravesamos una crisis ambiental y civilizatoria sin precedentes, la posibilidad de diálogo entre las Ciencias Sociales y las Naturales que emerge del encuentro en la misma casa de estudios podría considerarse una fortaleza. En este sentido busco destacar el carácter inter/multidisciplinario de esta Facultad y el aporte que puede hacerse al abordar problemáticas ambientales desde una mirada holística. La innovación presentada consiste en el diseño de prácticas socio-educativas, enmarcadas en la materia Antropología Sociocultural II, destinadas a una formación ambiental en investigación que dialogue con la extensión e intervención universitaria. El horizonte político es que los futuras/os antropólogas/os incorporen esta perspectiva como un eje transversal dentro de su desempeño profesional. La inclusión de la formación ambiental en Antropología es fundamental para discutir un ambientalismo que incluya a los seres humanos y que conjugue el conocimiento científico con los saberes populares, en contraposición a los estudios ambientales hegemónicos, basados en paradigmas predominantemente tecnicistas y globalizantes.

PALABRAS CLAVE: Antropología Ambiental, educación ambiental, prácticas pre-profesionales, prácticas socio-educativas, problemáticas socioambientales.

INTRODUCCIÓN

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para que la innovación pueda ser curricularizada, es importante que estas prácticas se desarrollen en el marco de una materia de la Licenciatura en Antropología. Escogí entonces enmarcarlas dentro de “Antropología Sociocultural II” –de carácter anual y obligatoria– debido principalmente a dos motivos: su ubicación en el cuarto año del plan de estudios de la carrera, siendo la última materia obligatoria dentro de la orientación sociocultural, lo que permite que los y las estudiantes ya posean los conocimientos básicos del oficio antropológico y estén alfabetizados en la disciplina; y a las prácticas pre-profesionales que allí vienen realizando desde el año 2013 orientadas a la intervención o investigación de problemáticas concretas (Brunatti *et al.*, 2016, 2018).

Al no ser docente de la materia,¹ el primer paso fue acercarme a la cátedra y tener una reunión con la profesora titular para comentarle mi propuesta. Como resultado de ese encuentro donde intercambiamos miradas y expectativas, aceptó dirigirme en el TFI y diagramamos el plan de acción para desarrollar la innovación. Decidimos partir de las prácticas pre-profesionales que realizan anualmente los estudiantes en la materia² y agregar como sub-área optativa a la Antropología Ambiental. Por otro lado, como devolución a la cátedra por colaborar en mi TFI acordamos que al finalizar el mismo, diseñaría un curso de capacitación en problemáticas ambientales para los docentes de la cátedra, con el objetivo de que puedan seguir implementando esta mirada en los años venideros.

A partir de esto, como primer paso diseñé una cartilla donde introduzco a los y las estudiantes a la sub-área de la Antropología Ambiental, para que conozcan brevemente su desarrollo histórico, su tratamiento actual en la Argentina y sus posibilidades de abordajes temáticos. Además, debido a que mi paso por la materia como estudiante fue hace siete años, era fundamental volver a conocer de primera mano cómo llevan a cabo estas prácticas pre-profesionales. Entonces decidimos que seguiría durante todo el año este proceso, realizando observaciones de las clases específicas y colaborando en los espacios de tutorías, particularmente en la comisión de la mañana.

1.- Al momento de escribir esta ponencia me desempeñé como Ayudante Diplomado ad-honorem de la cátedra de Botánica Aplicada (FCNyM, UNLP) y Ayudante Diplomado del Módulo de Antropología del Curso Introductorio (FCNyM, UNLP). Cuando empecé este trabajo también me desempeñaba como Adscripto Graduado de la cátedra Antropología Cultural y Social de la Facultad de Psicología (UNLP).

2.- Estas prácticas pre-profesionales son una propuesta donde los y las estudiantes pueden elegir realizar una práctica grupal de investigación o intervención orientada por una sub-área particular de la Antropología Sociocultural (por ejemplo Antropología del Acontecimiento o Antropología del Cuerpo) que deben elegir entre las ofrecidas por la cátedra (por lo general las sub-áreas corresponden al campo de trabajo de las docentes con el objetivo de facilitar la tutoría). A lo largo del año los y las estudiantes deben diseñar la propuesta de investigación o intervención y llevarla a cabo, cuya aprobación es necesaria para acreditar la cursada. Existen clases específicas de tratamiento de este trabajo, así como tutorías por fuera del horario de clase.



Durante estos primeros cuatro meses de cursada asistí a cinco clases donde actualicé mi conocimiento sobre la dinámica político-pedagógica de la materia y acerqué bibliografía específica de estudios antropológicos argentinos sobre problemáticas ambientales. Es importante aclarar que mi participación se dio luego de recibir la aceptación por parte de docentes y estudiantes para que realice allí mi TFI.

Como dato a resaltar dentro de este período, cabe mencionar que de los tres grupos conformados para realizar las prácticas pre-profesionales, dos de ellos eligieron a la investigación en Antropología Ambiental como sub-área optativa, lo que demuestra la gran necesidad actual de incorporar esta perspectiva a la carrera.

Entre las tareas a realizar en los próximos meses se destacan: diseño y confección de entrevistas a estudiantes y docentes sobre sus representaciones sociales acerca de lo ambiental y sobre su visión del diseño curricular deseado; diagramado del curso de capacitación a realizarse a principios del próximo año; y diseño de prácticas socio-educativas articuladas con los contenidos de la materia para posibilitar su futura realización.

Como la factibilidad de las prácticas socio-educativas es un elemento central, una posibilidad es que las mismas se articulen con las agendas de problemas abordadas en los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria (CCEU) de la UNLP.³ Particularmente, en los últimos años vengo trabajando en distintos proyectos de extensión dentro del CCEU n° 10 del Parque Pereyra Iraola, el cual cuenta con características socio-territoriales (Paolocá & Castello, 2021) que lo hacen una buena opción para una posible primera implementación. Sin embargo, todo esto será definido una vez terminado el TFI y de recibir retroalimentaciones en las distintas instancias de evaluación y devolución.

CONCLUSIONES

Frente a la necesidad de implementar nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollen de forma dialéctica con la realidad social, las prácticas socio-educativas son una gran oportunidad para aprehender las conceptualizaciones teóricas en diálogo permanente con los imponderables y las emergencias del territorio donde se implementan. Son una manera de llevar a cabo una verdadera praxis educativa.

Asimismo, una formación en Antropología con perspectiva ambiental en la FCNyM es fundamental para dar una doble disputa: complejizar el análisis de las problemáticas ambientales, dominadas hegemónicamente por aproximaciones globales y tecnicistas que dejan fuera a las comunidades locales; y poder revalorizar la particularidad propia de la carrera de Antropología de la UNLP, para en lugar de renegar de su filiación dentro de una Facultad de Ciencias Naturales (Paolocá, 2020), poder aprovechar todo su bagaje inter y multidisciplinario para el abordaje de problemas concretos en diálogo con la comunidad.

3.- Para más información sobre los CCEU: https://unlp.edu.ar/centros_comunitarios

Finalmente, creo fundamental la incorporación a la carrera de Antropología de una perspectiva ambiental crítica, transversal y territorializada, para que las/os futuras/os profesionales tengan una formación comprometida en la transformación de la realidad. En pos de contribuir a la superación de la crisis socioambiental imperante, es necesaria una renovación epistemológica que desafíe a la visión hegemónica.

Agradecimientos

El presente proyecto no podría realizarse sin la inestimable colaboración de los y las estudiantes de “Antropología Sociocultural II”. También agradezco a Mariana Chaves y al resto del equipo docente por recibirme con los brazos abiertos, y a las docentes del “Taller de Producción del Trabajo Final Integrador” de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP) por sus correcciones y sugerencias.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. L. (1990). *Antropología e investigación educativa. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. Actas del III Congreso de Antropología Social, Rosario, 13-30.

Adriani, L., Iglesias, I., Leavi, C., Rial, S., Saralegui, G. & Veira, V. (2020). Una perspectiva de la integralidad. A 10 años de la creación del Consejo Social de la Universidad Nacional de La Plata. *Revista Trayectorias Universitarias*, 6(11). La Plata, Argentina, 1-14.

Barraza Macías, A. (2010). *Marco teórico-referencial*. En: A. Barraza Macías “¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?”. Universidad Pedagógica de Durango, México, 11-28.

Brunatti, O. G., Chaves, M., Cremonesi, M., Hanlon, P., Lago, G. & Mora, A. S. (2016). *Enseñando el oficio antropológico: prácticas pre profesionales en la materia Antropología Sociocultural II*. Memorias de las I Jornadas Sobre Prácticas Docentes en la Universidad Pública, Universidad Nacional de La Plata, 471-480.

Brunatti, O. G., Chaves, M., Cremonesi, M., Jacob, A., Lago, G., Lugano, L. & Mora, A. S. (2018). *Las prácticas pre profesionales en la formación profesional de los antropólogos en la materia Antropología Sociocultural II (FCNyM-UNLP)*. Memorias de las II Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, Universidad Nacional de La Plata, 2146-2157.



Cordero, S., Dumrauf, A. G., Mengascini, A. & Sanmartino, M. (2011). Entre la Didáctica de las Ciencias Naturales y la Educación Popular en Ciencias Naturales, Ambiente y Salud: relatos y reflexiones de un camino en construcción. *Praxis Educativa*, 15(15), 71-79.

Erreguerena, F. (2020). Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. *Revista Masquedós*, 5(5), Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina, 1-17.

Foladori, G. (2018). Bases marxistas para la educación ambiental. *Ambiente & Educação*, 23(3), 159-169.

Foladori, G. & Taks, J. (2004). Um olhar antropológico sobre a questão ambiental. *Mana*, 10(2), 323-348.

Juarros, F. (2018). Desafíos pedagógicos, políticos, metodológicos y epistemológicos en la resignificación del vínculo sociedad-Universidad. *Revista Trayectorias Universitarias*, 4(6), 31-36.

Mengascini, A., Menegaz, A., Ros, M., Arnedillo, M. P., Sarutti, A. & Ottenheimer, A. C. (2003). *Revisión curricular en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP: recorrido de los estudiantes y valoración de espacios formativos no obligatorios*. Actas 2-10, Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. San Luis, Argentina.

Ottenheimer, A. C., Menegaz, A., Mengascini, A., García, D., Gardinetti, A., Arnedillo, M. P. & Bover, T. (2004). *Aproximación a la formación para la investigación científica en Ciencias Naturales*. Actas 1-10, VII Congreso Argentina de Antropología Social. Villa Giardino, Argentina.

Paolocá, I. (2020). Todo lo que nos rodea: estudio de representaciones sociales de lo ambiental y la naturaleza en una facultad de Ciencias Naturales. *Folia Histórica del Nordeste*, 37, 107-126.

Paolocá, I. & Castello, A. P. (2021). *Guardianes ambientales: el arte del mantenimiento de una huerta agroecológica durante la pandemia de COVID-19*. Libro de resúmenes del IX Congreso Nacional de Extensión y VII Jornadas de Extensión del Mercosur, 166.

Conflictos semióticos interaccionales emergentes de un nuevo paradigma curricular en Carreras de Ingeniería

Leonardo Javier D'Andrea

Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Avellaneda
dandrealj@yahoo.com

RESUMEN

El Enfoque por Competencias requiere del cambio del paradigma tradicional en la enseñanza y el aprendizaje de los descriptores de conocimiento en las carreras de Ingeniería. Desde 2020, la coordinación de la cátedra de Análisis Matemático 1 en la Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Avellaneda lleva adelante una propuesta pedagógica, didáctica y epistemológica de la instrucción del Cálculo Diferencial e Integral en una variable, enmarcada en la formación por competencias, desde una perspectiva vygotskyana y el Aprendizaje Basado en Problemas como metodología de enseñanza.

Considerando la noción de crisis, en el sentido dado por Kuhn, se describen y debaten cuáles fueron algunos de los conflictos semióticos interaccionales entre los docentes de la cátedra al poner en práctica el nuevo Plan Curricular de la materia. Por ejemplo, se menciona la ausencia de reflexión sobre la práctica docente, la persistencia de una perspectiva de instrucción centrada en clases magistrales y la insistencia en un posicionamiento ortodoxo de un estilo mecanicista, tecnicista y rutinario de enseñanza de la Matemática. Finalmente, se incluyen algunas estrategias de superación para afrontar las dificultades y anomalías detectadas en el desarrollo del paradigma reciente.

PALABRAS CLAVE: Conflictos Semióticos Interaccionales, enfoque por competencias, cálculo diferencial e Integral.

INTRODUCCIÓN

El Enfoque por Competencias requiere del cambio del paradigma tradicional en la enseñanza y el aprendizaje de los descriptores de conocimiento en las carreras de Ingeniería. A partir de los documentos diseñados por el CONFEDI (2014-2018) acerca de las consideraciones generales para reformular la formación de ingenieros, al revisar el trabajo realizado desde 2015 hasta 2019 en la cátedra de Análisis Matemático 1 (AMI)



en la Facultad Regional Avellaneda de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN-FRA), la propuesta curricular de la materia no da evidencias de aproximarse al logro de esas consideraciones.

Desde 2020, a partir de este estado de situación, una nueva coordinación planifica y lleva adelante una propuesta pedagógica, didáctica y epistemológica de la instrucción del Cálculo Diferencial e Integral en una variable, enmarcada en la formación por competencias, desde una perspectiva vygotskyana (Vygotsky, 1926/2005) y el Aprendizaje Basado en Problemas (Díaz Barriga, 2005) como metodología de enseñanza.

A partir de esta renovada propuesta curricular, se describen algunos de los conflictos semióticos interaccionales entre los significados institucionales por parte de varios docentes con concepciones ortodoxas enmarcadas en el mencionado paradigma tradicional de enseñanza. Finalmente, se mencionan algunas de las alternativas de superación propuestas por la gestión en la cátedra.

LA PROPUESTA CURRICULAR EN LA CÁTEDRA DE AMI DE 2015 A 2019

Si se atiende a las competencias genéricas definidas por el CONFEDI (2014), la propuesta de enseñanza de los descriptores de conocimientos en las carreras de Ingeniería debería favorecer al desarrollo de capacidades, habilidades o destrezas a través de pensar la formación de grado desde el eje de la profesión; es decir, el desempeño que efectivamente el ingeniero debe ser capaz de hacer en su quehacer profesional y social, tener en cuenta las necesidades actuales y potenciales de la sociedad y del medio laboral. Para llevar adelante estas reformulaciones, es menester modificar el rol docente tradicional, caracterizado por clases magistrales y cuyo único protagonista de las acciones en las clases es el docente.

De la revisión del trabajo en la cátedra desde 2015 a 2019 en la UTN-FRA, se infirió que la instrucción de esta materia se caracterizó por alternar entre un modelo de enseñanza formalista/teorista y un modelo de enseñanza mecanicista/empirista, según lo describen Pochulu, D'Andrea y Ferreyro (2019): "Tenemos un estilo formalista/estructuralista, cuando el profesor le otorga vital importancia a los conceptos, definiciones, propiedades, estructuras, lemas, teoremas y proposiciones propios de la matemática. (...) Desde el punto de vista metodológico, las clases son magistrales" (p. 69). Este estilo formalista de instrucción de la Matemática se lo encuentra habitualmente en los libros de texto tradicionales, los cuales conformaron a los significados institucionales referenciales en la cátedra AMI entre 2015 y 2019. Además, en esos textos aparece inicialmente la teórica y hacia el final del capítulo, tareas para poner en juego las técnicas previamente aprendidas. Dicho fue el formato encontrado en la guía de actividades implementadas en esta cátedra: una presentación breve de nociones teóricas y luego el planteo de consignas que se enmarcan en más de un 90% en el paradigma del ejercicio y en un contexto intra-matemático (Skovsmose, 2000).

Por otro parte, el estilo mecanicista / empirista:

Se caracteriza por prácticas que se centran en la aplicación de procedimientos, técnicas y algoritmos propios de la matemática. (...) Desde el punto de vista metodológico, el trabajo del profesor está basado en la repetición y mecanización de reglas y procedimientos. (Pochulu *et al.*, 2019, p. 70)

Estas características del modelo de enseñanza mecanicista se evidenciaron en el planteo de los objetivos pretendidos, la propuesta de evaluación y de recursos implementados en las planificaciones de la mencionada cátedra: definición de propósitos específicamente asociados a la repetición de reglas, evaluar únicamente con exámenes escritos e individuales cuyas actividades son simple reiteración de técnicas y estrategias enseñadas, ausencia del uso de recursos que permitan profundizar y sistematizar los aprendizajes.

Asimismo, se infirió que las actividades propuestas en la materia AMI tampoco facilitan el desarrollo de esas competencias genéricas referidas a las capacidades de desempeñarse en forma efectiva en el equipo de trabajo, comunicarse con efectividad, aprender en forma continua y autónoma, y actuar con espíritu emprendedor (CONFEDI, 2018). Esto se manifestó al detectar que la mayoría de las consignas se enmarcan únicamente en un contexto intra-matemático, las acciones (verbos) propuestas a los estudiantes se caracterizan por un nivel bajo de complejidad, las tareas no se aproximan a los requerimientos de una práctica significativa (Godino, 2003) ni se aproximan a las condiciones de un aprendizaje que despierte sentimientos intelectuales (como el interés, el asombro, la curiosidad, entre otros) según los define Vygotsky (1926/2005).

UN CAMBIO DE RUMBO EN EL PLAN CURRICULAR DE LA CÁTEDRA

Desde el año 2020, el autor del presente artículo asume la coordinación de la cátedra AMI en la UTN-FRA. Teniendo en cuenta los antecedentes descriptos en el apartado anterior, se procedió a diseñar, implementar y evaluar un nuevo plan curricular que inicialmente se enmarque en el Enfoque por Competencias, se encuadre en marcos teóricos epistemológicos, didácticos y pedagógicos de la Matemática para encontrar procesos de superación a las disparidades entre los significados institucionales de las últimas cursadas de la asignatura.

A continuación, se describen brevemente los principales ejes de la propuesta:

• **Acerca de los significados institucionales de referencia.**

Los sistemas de prácticas referenciales del nuevo Plan Anual de Actividades Académicas 2020-2021, se establecieron considerando el enfoque ecológico de la epistemología (Godino, 2003) a partir del cual se comprende el desarrollo de los conocimientos matemáticos en su dimensión institucional o sociocultural. Por lo tanto, como la materia AMI es uno de los descriptores de conocimientos de las Ciencias Básicas de la Ingeniería, dentro de la



dimensión normativa en la que se inserta; el marco referencial a tener en cuenta fueron los documentos diseñados por el CONFEDI (2014-2018).

Por lo tanto, el primer criterio a seguir fue seleccionar a cuáles competencias genéricas y específicas se estará favoreciendo en su desarrollo desde el descriptor de conocimiento Cálculo Diferencial e Integral en una variable.

El segundo criterio referencial fue tomar una postura epistemológico-didáctica (Gascón, 2000) sobre la enseñanza y el aprendizaje del Cálculo, a partir de reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- 1) Considerar los antecedentes sobre las problemáticas en la instrucción de dicha rama de esta ciencia y el reconocimiento de la existencia de un paradigma tradicional de la enseñanza del Cálculo caracterizado por presentar el contenido matemático estructurado de manera *formal* (ausencia de significados reales asociados con las nociones y procedimientos) y *rigurosa* (todo organizado para que las nociones y procedimientos den el sentido a las subsiguientes tareas) (Salinas y Alanís, 2009).
- 2) Tener en cuenta que la mayoría de los libros de texto clásicos sobre Análisis Matemático o Cálculo presentan un ordenamiento de los contenidos bajo dicho paradigma: números reales, funciones, límites, continuidad, derivadas, aplicaciones de la derivada, integrales y aplicaciones de las integrales, sucesiones y series.
- 3) En los últimos años, la cátedra de AMI en la UTN-FRA trabajó desde una perspectiva próxima al mencionado paradigma tradicional del Cálculo, cuyos modelos de enseñanza alternan entre teoricistas y mecanicistas (Gascón, 2000).

Por lo tanto, para llevar adelante una enseñanza basada en competencias, donde ya no se prioriza sólo el saber; los significados referenciales en la cátedra AMI requerirían de un proceso de transformación paulatino donde se trabaje grupalmente con todos los integrantes de la cátedra. A partir de este punteo de reflexiones, se consideró elegir el estilo contextualizado/realista como modelo de enseñanza de la Matemática (Pochulu *et al.*, 2019), el cual propone acercarse a los problemas básicos de la profesión de una carrera. Para ello, se requiere asumir que si el estudiante se enfrenta desde el principio con los problemas básicos de la carrera o profesión se facilitará el aprendizaje y desarrollará competencias genéricas y específicas.

• **Acerca de los significados institucionales pretendidos**

En la *fundamentación* de la planificación se describen inicialmente los lineamientos asociados a la formación por competencias definidos por el CONFEDI (2014-2018), delimitando el lugar en que se inserta el Cálculo Diferencial e Integral como uno de los descriptores de conocimiento de las Ciencias Básicas de la Ingeniería. Luego de mencionar la articulación horizontal y vertical de la materia AMI en la carrera, se propone considerar la enseñanza y el aprendizaje centrados en la *resolución de problemas contextualizados* a cuestiones de la Ingeniería en *forma integral*, es decir, en carreras donde la Matemática no

es una meta por sí misma (Camarena Gallardo, 2010; García Renata, 2013).

En este sentido, el objetivo general que se propone para la cátedra AMI está definido por dos resultados de aprendizaje que responden a una *big question* (Jerez, Hasbún y Tittershausen, 2015) y a partir de los cuales se organizarán, secuenciarán y priorizarán los contenidos de la materia (es decir, los saberes son considerados como emergentes de los resultados de aprendizaje).

Respecto a los *objetivos*, se redactan siguiendo el *Syllabus* (Jerez *et al.*, 2015) como una herramienta de planificación del proceso de enseñanza y de aprendizaje basado en competencias.

Para la redacción de los *contenidos*, una vez establecidos los resultados de aprendizaje, se propone organizarlos en bloques temáticos, priorizando aquellos que respondan mejor a las competencias matemáticas asociadas a la resolución de problemas contextualizados en cuestiones de la Ingeniería.

Se consideran cuatro bloques temáticos: tres de orden conceptual y/o procedimental, y un bloque transversal de orden actitudinal; interconectados y en grado creciente de complejidad. En particular, el bloque actitudinal está basado en la elección de tres de las competencias sociales, políticas y actitudinales definidas por el CONFEDI (2014).

Los tres bloques de contenidos conceptuales y/o procedimental se consideran desde una perspectiva *concéntrica* (en el sentido vygotskyano): el primer bloque temático referido a Funciones Escalares está incluido en el segundo bloque asociado al Cálculo Diferencial, y este último está incluido en el tercer bloque que trata el Cálculo Integral. Luego, a estos tres los intercepta el bloque transversal referido a las competencias actitudinales.

En el apartado sobre *metodología de enseñanza*, se propone y fundamenta teóricamente que una técnica didáctica que permite aproximarse a una perspectiva constructivista superadora de la enseñanza tradicional del Cálculo y responde a la formación por competencias, es el aprendizaje basado en problemas –ABP– (Díaz Barriga, 2005). Para ello, se utilizan constructos teóricos sobre el potencial matemático de consignas (Rodríguez, 2017), cómo articular estrategias didácticas y recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos para favorecer al desarrollo de las capacidades desagregadas asociadas a las competencias genéricas (CONFEDI, 2014) seleccionadas anteriormente.

En la redacción de la *metodología de evaluación*, se describen marcos teóricos sobre qué es, cómo y para qué evaluar. Fundamentalmente, se mencionan instrumentos de evaluación que no se reducen a evaluaciones sumativas. Se insiste en los tipos y los modos de retroalimentación que los docentes puedan brindar a los estudiantes, y se propone y explica el uso de la “pirámide de retroalimentación” y la “escalera de retroalimentación” de Wilson (2002). También, para evaluar el trabajo grupal a diseñar, se describe cómo emplear y diseñar una rúbrica de acuerdo a lo que sugieren Bressan y Zita Rabino (2018).

En el apartado sobre *Recursos*, se distinguen materiales tecnológicos y materiales pedagógicos, didácticos y epistemológicos sugeridos a estudiantes y a los docentes. Además,



en cada mención de los recursos, se describe el porqué, el para qué y el modo de su implementación en la propuesta curricular de la materia.

En particular, lo referido a los recursos de la *bibliografía*, se presenta aquella que es obligatoria y la que es optativa. Para los estudiantes, se describen los capítulos de los libros seleccionados, fundamentando las razones de la elección.

EMERGENCIA DE CONFLICTOS SEMIÓTICOS INTERACCIONALES

El cambio de paradigma en la cátedra no emerge espontáneamente, sino que proviene de anomalías – en el sentido dado por Kuhn (1962) – reconocidas con anterioridad y que estaban asociadas a los fracasos o dificultades de la enseñanza y del aprendizaje en la cátedra: “fue la crisis reconocida que, en primer lugar, fue responsable de la innovación” (Kuhn, 1962, p. 126). Sin embargo, como también advierte Kuhn (1962), la nueva propuesta curricular que intenta dar solución de esas anomalías como un nuevo paradigma de trabajo, generó en la cátedra conflictos y/o resistencias:

Supongamos entonces que las crisis son una condición previa y necesaria para el nacimiento de nuevas teorías y preguntémosnos después cómo responden los científicos a su existencia. (...) Aun cuando pueden comenzar a perder su fe y, a continuación, a tomar en consideración otras alternativas, no renuncian al paradigma que los ha conducido a la crisis. O sea, a no tratar las anomalías como ejemplos en contrario, aunque, en el vocabulario de la filosofía de la ciencia, eso es precisamente lo que son. (Kuhn, 1962, p. 128)

El plan académico propuesto conllevó a diferentes problemáticas asociadas a conflictos semióticos interaccionales (Godino, 2003) entre docentes de la cátedra referidos a discrepancias entre sistemas de prácticas referidas a significados institucionales pretendidos y a significados institucionales implementados.

Durante esos intercambios, se pudo percibir la ausencia de fundamentos teóricos que argumentaran las críticas a la propuesta, debido a que solamente se basaban en creencias o experiencias personales. Para dar una respuesta a estos cuestionamientos, desde la coordinación se decidió generar espacios de debate a partir de proponer alternativas de superación ante cada planteo realizado. A continuación, se enumeran algunos conflictos semióticos interaccionales (Godino, 2003) emergentes y algunas acciones que la gestión propuso para reflexionar y superar a los mismos.

Primer conflicto semiótico interaccional: Dificultad para diseñar o resolver problemas contextualizados en otras ciencias.

Alternativas de superación sugeridas:

- Producir actividades en forma colaborativa, en la cátedra hay varios docentes que son ingenieros (dos ingenieros electrónicos, dos ingenieros químicos, un ingeniero civil,

dos ingenieros industriales) y tres profesores de Física. Por ejemplo, durante 2020, en las instancias de evaluación algunos profesores diseñaron problemas contextualizados con mediano o alto potencial matemático (Rodríguez, 2017) que pueden retomarse y reformularse para producir nuevas actividades.

- Recurrir a los libros de texto que propone la cátedra, en los cuales se incluye una variedad amplia de situaciones problemáticas en contextos extra-matemáticos, y desde los cuales se pueden realizar adaptaciones de las actividades en función de los resultados de aprendizaje pretendidos.

Segundo conflicto semiótico interaccional: No reconocer que desde la resolución de situaciones problemáticas contextualizadas es posible aprender diversidad de técnicas o algoritmos algebraicos.

Alternativas de superación sugeridas:

- Incluir preguntas en un problema que generen mayor variedad de casos respecto al modelo matemático que se trabaja; es decir, si el problema propone un cierto tipo de expresión algebraicas, proponer nuevos interrogantes que conlleven a debatir variaciones de esas expresiones y de esa manera, trabajar en diferentes tipos de ecuaciones y/o expresiones.

- Posicionarse en la perspectiva de una enseñanza concéntrica, donde los contenidos son recorridos en diferentes momentos (es decir, ciertos aspectos de un objeto matemático emergen de un conjunto de situaciones-problemas y, luego, pueden ser retomados y trabajados en otros aspectos durante la resolución de otras tareas posteriores).

Tercer conflicto semiótico interaccional: No advertir la incompatibilidad didáctica y pedagógica de combinar clases magistrales con clases desde el ABP.

Cuarto conflicto semiótico interaccional: Permanencia del orden tradicional de la enseñanza del Cálculo (primero formalizar la teoría y luego actividades de aplicación).

Alternativas de superación sugeridas:

- Debatir sobre qué es el ABP, qué requiere implementar esta propuesta en las clases bajo la formación por competencias, qué lo diferencia de las clases magistrales, qué ventajas o desventajas tiene esta perspectiva de enseñanza (por ejemplo, se reconoce la necesidad de dedicar mayor tiempo en la preparación de las clases, el abordaje de un problema y habilitar espacios de debate entre estudiantes y docente en el aula).

- Compartir documentos o artículos sobre experiencias de enseñanza basado en la Matemática contextualizada en otras ciencias. Por ejemplo, conocer qué es el paradigma



del ejercicio y el paradigma de investigación de Skovsmose (2000), las diferentes concepciones de la modelización matemática propuesta por Oliva (2019), entre otros autores que abordan estas temáticas.

CONCLUSIONES

El Enfoque por Competencia en la formación de Ingenieros requiere de un proceso de cambio profundo y genuino en los modelos de enseñanza y de aprendizaje tradicional, fuertemente enfocados en los saberes. La importancia de proponer alternativas centrados en dicho enfoque en las carreras de Ingeniería no sólo responde al mencionado cambio de paradigma educativo, sino que también se debe a que los procesos de acreditación en estas carreras se basarán en competencias (Kowalski; Posluszny; López; Erck y Enríquez, 2016).

El reto que trae dicho enfoque en la formación consiste en alterar “la cultura institucional de nuestras universidades, generalmente muy asentada en tradiciones y rutinas establecidas durante siglos” (Zabalza Beraza, 2007). Por ello, esta situación se puede considerar como una gran oportunidad de actualizar la educación universitaria con cambios significativos en la orientación de la formación de Ingenieros.

En este sentido, el conjunto de conflictos semióticos descritos y las alternativas de superación propuestas son considerados como el puntapié inicial para repensar la enseñanza basada en el desarrollo de competencias.

Todo esto es un trabajo que involucra no solo a los docentes sino también a los estudiantes y demás sujetos que intervienen en la toma de decisiones en la institución educativa. Por ello, no es casual lo que menciona Zabalza Beraza (2007) parafraseando a un rector no muy optimista: “intentar reformar la universidad es como intentar reformar un cementerio, se puede contar con cualquiera, menos con los de adentro” (p. 1).

BIBLIOGRAFÍA

Bressan, A. y Zita Rabino, A. (2018). Clase N°3: Criterios e Instrumentos de Evaluación. Enseñanza y evaluación en el campo de la Formación Específica. *Ministerio de Educación de la Nación*. Argentina.

Camarena Gallardo, P. (2010). Aportaciones de Investigación al aprendizaje y enseñanza de la matemática en Ingeniería. *Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica*. IPN, pp. 10-25.

CONFEDI (2014). *Competencias en Ingeniería*. Argentina: Universidad FASTA.

CONFEDI (2018). *Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la república argentina “libro rojo de CONFEDI”*. Argentina: Ediciones CONFEDI.

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.

García Retana, J. Á. (2013). La problemática de la enseñanza y el aprendizaje del cálculo para ingeniería. *Educación*, 37(1), pp. 29-42.

Gascón, J. (2000). Incidencia del modelo epistemológico de las matemáticas sobre las prácticas docentes. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* 6 (1), pp. 129-159.

Godino, J. D. (2003). *Teoría de las Funciones Semióticas*. España: Ed. Facultad de Ciencias.

Jerez, O.; Hasbún, B. y Rittershausen, S. (2015). *El diseño de Syllabus en la educación superior. Una propuesta metodológica*. Edición Universidad de Chile. Chile.

Kowalski V.; Posluszny, J. A.; López, J. L.; Erck, M y Enriquez, H. (2016). "Formación por competencias en ingeniería: ¿Camino o destino?". *Revista Argentina de Ingeniería*, 5(7), pp. 130-141.

Kuhn, T. (1962). *La estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica. México.

Oliva, J. M. (2019). Distintas acepciones para la modelización en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 37 (2), pp. 5-24.

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", *Revista Electrónica de divulgación de STEM*, #1, pp. 66-83.

Rodríguez, M. (2017). *Perspectivas metodológicas en la enseñanza y en la investigación en educación matemática*. Buenos Aires (Argentina): Ediciones UNGS.

Salinas, P. y Alanís, J. A. (2009). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza del Cálculo dentro de una institución educativa. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, pp. 1-32.

Skovsmose, O. (2000). Escenarios de Investigación. *Revista EMA*, 6(1), pp. 3-26.



Vygotsky, L. S. (1926/2005). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires (Argentina): Aique.

Wilson, D. (2002). *La retroalimentación a través de la Pirámide*, material online disponible en: <http://web.uaemex.mx/>

Zabalza Beraza, M. (2007). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En *Cátedra de didáctica y Orientación Escolar*, Santiago de Compostela (España): Ediciones de Universidad de Santiago de Compostela.

Diseño curricular de los contenidos de Morfología Vegetal, Sistemática Vegetal y Zoología Agrícola, en la Tecnicatura Universitaria en Agroecología

Kiernan Alejandro Moreno
Aquino Daniel
Vera Bahima José
Gutiérrez Diego
Perrotta Vanesa

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP
División Plantas Vasculares, Museo Argentino de Ciencias Naturales-CONICET
Centro de estudios parasitológicos y de vectores (CEPAVE), CONICET-UNLP
moreno.kiernan@agro.unlp.edu.ar

RESUMEN

El currículum en acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, idea e intención, se hace realidad, manifiesta y adquiere significación. Iniciada en el año 2022 la Tecnicatura Universitaria en Agroecología es una carrera con una duración propuesta de dos años y medio, orientada al diseño, manejo y gestión de agroecosistemas conforme a los principios de la agroecología. Como parte de la tecnicatura el curso Componentes de la Agrobiodiversidad es un espacio curricular del primer cuatrimestre del primer año. Esta asignatura propone un abordaje de los elementos constitutivos de la biodiversidad de los agroecosistemas a través de unidades temáticas, donde Morfología Vegetal, Sistemática Vegetal y Zoología Agrícola son parte fundamental. De acuerdo a los objetivos y propósitos buscados en estas unidades se desarrollaron modalidades de enseñanza teórico-prácticas, con actividades de observación y manipulación de materiales. Las prácticas presenciales y sobre todo las de observación/laboratorio permiten una mayor integración de los contenidos teóricos con los prácticos (la observación es la actividad fundamental de las clases) sumado a la utilización del aula virtual como herramienta comunicacional de gran valor en la dinámica mixta de la presencialidad-virtualidad.

PALABRAS CLAVE: currículum, prácticas docentes, agroecología.



INTRODUCCIÓN

Bajo el término de currículum se encierra un concepto polisémico empleado indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso a la instrumentación didáctica del proceso de enseñanza. El currículo selecciona y organiza ciertos aprendizajes bajo determinadas concepciones didácticas, de acuerdo a criterios metodológicos y los estructura correspondientemente (Ocaña 2010).

El currículum en acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor (Sacristan 1991).

En este sentido, el currículum de la Tecnicatura Universitaria en Agroecología (TUnA) (Resolución Ministerial 1457-21) de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales FCAYF, de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), está orientada al diseño, manejo y gestión de agroecosistemas conforme a los principios de la agroecología y propone la articulación horizontal de las dimensiones ecológica-productiva, socioeconómica y sociocultural, con un enfoque integrador e interdisciplinario a lo largo del recorrido académico.

Iniciada en el año 2022 con su primera cohorte de estudiantes, es una carrera con una duración propuesta de dos años y medio (cinco cuatrimestres), compuesta por quince espacios curriculares y cuatro espacios de prácticas profesionalizantes que promueven la articulación entre los saberes, el territorio y el ejercicio profesional (Figura 1).

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO
PRIMER CUATRIMESTRE	SEGUNDO CUATRIMESTRE	PRIMER CUATRIMESTRE	SEGUNDO CUATRIMESTRE	PRIMER CUATRIMESTRE
ANÁLISIS Y PROBLEMÁTICAS DE LOS SISTEMAS AGROALIMENTARIOS	PROCESOS ECOLÓGICOS EN LOS AGROECOSISTEMAS	MANEJO DE LA AGROBIODIVERSIDAD Y DISEÑO DE AGROECOSISTEMAS	APROXIMACION A LA PERSPECTICA SOCIOECONOMICA EN LA AGROECOLOGIA	TRANSICIONES AGROECOLOGICAS
BASES CONCEPTUALES DE LA AGROECOLOGIA	AGROCLIMATOLOGÍA Y AGROMETEREOLÓGÍA	EL SUELO Y SU MANEJO ECOLOGICO	TECNICAS, TECNOLOGIAS E INNOVACIONES PRODUCTIVAS	AGROINDUSTRIAS Y AGREGADO DE VALOR
	ELEMENTOS DE COMUNICACION/EDUCACION	ANALISIS Y PLANIFICACION DE AGROECOSISTEMAS DIVERSIFICADOS		DESARROLLO TERRITORIAL RURAL
CONCEPTOS APLICADOS DE FISICA, QUIMICA Y MATEMATICA				
COMPONENTES DE LA AGRODIVERSIDAD	PRÁCTICA PROFESIONALIZANTE I APROXIMACIÓN A XPERIENCIAS SOCIO PRODUCTIVAS	PRACTICA PROFESIONALIZANTE II EVALUACION Y DIAGNOSTICO DE EXPERIENCIAS SOCIO PRODUCTIVAS	PRACTICA PROFESIONALIZANTE III DISEÑO Y MANEJO DE AGROECOSISTEMAS	PRACTICA PROFESIONALIZANTE IV TRANSICIONES AGROECOLOGICAS

Figura 1. Plan de estudio de la Tecnicatura Universitaria en Agroecología- FCAYF-UNLP. Fuente propia.

Dentro de los objetivos de la carrera se busca principalmente formar técnicos/as con conocimientos teóricos y prácticos que aporten al diseño, manejo y gestión de agroecosistemas con un enfoque agroecológico, de manera de promover sistemas productivos sustentables.

Los/as Técnicos/as Universitarios/as en Agroecología egresados/as de la FCAyF-UNLP, serán profesionales con sólidos conocimientos, habilidades y actitudes tendientes a potenciar la agroecología en ámbitos públicos y privados de ejercicio de su tarea, capacitados/as para:

- Interpretar y analizar de forma holística y sistémica las producciones agropecuarias.
- Diseñar, manejar y gestionar agroecosistemas con un enfoque agroecológico.
- Planificar y acompañar procesos de transición hacia agroecosistemas de base agroecológica.
- Potenciar el desarrollo rural y periurbano desde la perspectiva de la agroecología.
- Promover la organización de los/as actores/as del sector y del trabajo colectivo.
- Propiciar la gestión de las organizaciones del sector y aportar a la planificación de políticas públicas para el mismo con la finalidad de impulsar el desarrollo socioeconómico local.
- Conocer y aplicar metodologías participativas para fortalecer las estrategias socio productivas y de comercialización.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El diseño y construcción de un currículo consiste principalmente en la distribución de una serie de unidades académicas en el tiempo y sus relaciones para lograr un objetivo general que corresponda a un determinado perfil profesional de sus egresados. Si bien existen muchas definiciones sobre un plan de estudios o currículo, Taba (1962) señala que “un currículo debe comprender: una declaración de finalidades y objetivos específicos, una selección y organización del contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje, y un programa de evaluación de resultados”.

En la TUnA, dentro de las cuatro materias del plan de estudio de la carrera del primer cuatrimestre del primer año, se encuentra la materia Componentes de la Agrobiodiversidad. Esta asignatura propone un abordaje de los elementos constitutivos de la agrobiodiversidad a través de unidades temáticas, siendo Morfología Vegetal, Sistemática Vegetal y Zoología Agrícola parte fundamental.

Las plantas representan la base de la diversidad general ya que constituyen la fuente de alimento y hábitat para organismos de otros niveles tróficos. Además, intervienen en servicios como el control de erosión, control de plagas y enfermedades y constituyen recursos genéticos para la alimentación. Para comprender en profundidad el componente vegetal se necesita conocer la variabilidad de estructuras internas y externas de las plantas (por ejemplo, raíces, tallos, hojas, flores, frutos y semillas).

La Morfología Vegetal es el punto de partida para circunscribir y reconocer especies, entender funciones (por ejemplo dispersión, polinización, reproducción) y las interrelaciones con los otros componentes bióticos y los abióticos (suelo, aire, agua). Las diferentes formas



y adaptaciones de órganos y estructuras reproductivas permiten explicar la diversidad genética y ecosistémica (formas de vida que definen paisajes). Además, las especies vegetales y los caracteres morfológicos que las definen están asociados a la diversidad biocultural de un territorio y de un tiempo histórico, dado que el componente vegetal y en particular aquellas especies que tienen un uso presentan una asociación e interdependencia con el ser humano, y en muchos casos una postulada coevolución.

La Sistemática Vegetal es entendida como el estudio científico de la diversidad de los organismos vegetales y de sus interrelaciones, diferenciados por sus caracteres morfológicos y ordenados en un sistema de clasificación jerárquico, destacando especies de importancia para la actividad agropecuaria o desde el punto de vista florístico. En este sentido, introducir a las/os estudiantes en el conocimiento de los factores que influyen en la distribución de las especies vegetales, conocer las clasificaciones de las regiones fitogeográficas y alternativas para compatibilizar el uso y la conservación de la biodiversidad.

Otro de los componentes fundamentales de los agroecosistemas e íntimamente relacionado con el componente vegetal, es el animal. La Zoología Agrícola, su estudio y análisis desde una perspectiva morfológica, taxonómica y biológica, permitirá a las/os futuras/os técnicas/os en agroecología, realizar una correcta identificación de los distintos grupos zoológicos. De esta manera podrán establecer mediante la observación a campo, el rol de los organismos en los sistemas productivos, sus interacciones (competencia, depredación, parasitismo, polinización, simbiosis, etc.), diferenciar los distintos tipos de regímenes alimenticios, los ciclos de vida y las dinámicas poblacionales. Estos conocimientos y habilidades sientan las bases para analizar y tomar las decisiones que contribuyan con un manejo sustentable de los agroecosistemas.

Estas unidades inician la reflexión sobre la importancia de la agrobiodiversidad para el manejo sustentable de los agroecosistemas, la cual se continúa a lo largo del trayecto formativo. Para cumplir con el perfil de formación del/la nuevo/a profesional expresado en el Plan de Estudios de esta Tecnicatura, es imprescindible conocer los componentes de la agrobiodiversidad. En este sentido, es importante comprender la composición, características morfológicas y/o estructurales, y funciones de los organismos unicelulares y pluricelulares y sus interrelaciones, considerando los principales grupos taxonómicos que integran la biodiversidad del agroecosistema. Esta mirada debe realizarse de manera integradora, contemplando las diferentes escalas espaciales y temporales y destacando la dimensión biocultural.

El discurrir de las clases, no está nunca librado al dinamismo de la acción espontánea, más allá de las situaciones imprevisibles que puedan presentarse. La selección de unas u otras tareas, su variedad y secuencia, junto a la congruencia o incongruencia con una perspectiva pedagógica particular, definen el sentido de la clase, proporcionan un esquema para trabajar y dar sentido al contenido, para utilizar materiales didácticos y en última instancia, operan en la formación de los estudiantes (Basilio y Guerra 2008).

La programación y el diseño no es, en la práctica, un producto estático, más bien componen un proceso dinámico. Por otra parte, la planificación, puede pensarse como

un proceso continuo que sirva para conducir acciones, pero revisando y adecuando las actividades a tiempo real.

De acuerdo a los objetivos y propósitos buscados en estas unidades se desarrollaron modalidades teórico-prácticas, con actividades de observación, sumando el uso de instrumental óptico (microscopios ópticos y estereoscópicos). Además se implementaron clases de laboratorio en las temáticas de Morfología Vegetal (observación de órganos y estructuras vegetativas y reproductivas) y Zoología Agrícola (observación de material entomológico de distintos grupos taxonómicos y sus características morfológicas distintivas) Foto 1.



Foto 1. Práctica de observación en laboratorio. Fuente propia

A su vez, se realizaron visitas a la Unidad de Vivero Forestal y el Jardín Botánico y Arboretum Carlos Spegazzini (Foto 2 y 3) de la FCyF, en el cual se integraron los conocimientos de Morfología Vegetal con los de Sistemática Vegetal, en busca de profundizar los conocimientos morfológicos que permitan identificar las distintas especies mediante el uso de claves dicotómicas. En dicha recorrida se incorporó el componente animal mediante la observación de daños o ciclos de vida de los invertebrados encontrados, finalizando la misma con una visita al vivero forestal donde se profundizaron aspectos referidos a los distintos tipos de propagación sexual y asexual de las plantas (diversidad de semillas, estaquero).



Foto 2. Reconocimiento y visita a la Unidad de Vivero Forestal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales-UNLP. Fuente propia





Foto 3. Actividad grupal de observación y reconocimiento en el Jardín Botánico y Arboretum Carlos Spegazzini, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales-UNLP. Fuente propia

Cabe aclarar, que dadas las condiciones particulares impuestas luego de la pandemia, se diseñó una cursada fundada en el regreso a la presencialidad con complementos de virtualidad, por lo que el uso del Aula Virtual en el espacio de la página de la FCAyF, fue un recurso que se utilizó para varios aspectos de la enseñanza. Se construyó el espacio de AV de la materia donde se pudo volcar entre otras cosas, el contenido por módulo de las distintas especialidades con su bibliografía de referencia. Este espacio de intercambio contuvo además videos explicativos, consignas de actividades sincrónicas y asincrónicas, test de lecturas, actividades evaluativas, foros y espacios de intercambio. El regreso a la presencialidad presenta un gran desafío, sumado al elevado número de estudiantes en relación al plantel docente.

El grupo docente realizó en forma previa un esfuerzo de unificación de criterios y elaboración de textos y actividades para el desarrollo del curso, lo cual se vio enriquecido por la multidisciplinariedad del plantel docente.

Finalmente el perfil estudiantil de esta primera cohorte, también presenta sus particularidades, diferentes a los y las estudiantes habituales de grado en las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la FCAyF-UNLP. En líneas generales el estudiantado presenta gran heterogeneidad de edades (rango 20-50 años de edad) y formaciones y experiencias previas (estudiantes de otras carreras, técnicos, ingenieros, productores hortícolas entre otros), lo cual representa un desafío adicional para el armado de los módulos. En lo que refiere al número de matriculados en el Aula Virtual para el año 2022, en la materia Componentes de la Agrobiodiversidad, fue de 226 de estudiantes, de los cuales más del 70% pudo acreditar los contenidos mínimos.

Al finalizar el desarrollo completo de la materia, con la finalidad de evaluar y repensar la práctica docente, se censó a través de una breve encuesta a los y las estudiantes, las dificultades que se les presentaron a lo largo del curso y las mejoras que desde el punto de vista del alumnado se proponen.

CONCLUSIONES

Las prácticas presenciales y sobre todo las de observación/laboratorio permiten una mayor integración de los contenidos teóricos con los prácticos (la observación como actividad fundamental de las clases).

La utilización del aula virtual como espacio de intercambio es una herramienta comunicacional de gran valor en la dinámica mixta de la presencialidad-virtualidad.

El abordaje interdisciplinario de los contenidos favorece los procesos de enseñanza y los del aprendizaje.

Los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en esta asignatura se proponen como base para su profundización y aplicación en asignaturas posteriores en el trayecto formativo de esta tecnicatura.

BIBLIOGRAFÍA

Basilio, María Teresa y Guerra, Cristina (2008) Las actividades en la clase de Historia, (en línea) disponible en <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/?q=node/13>

Gimeno Sacristán, J. (1991). El currículo: Una reflexión sobre la práctica. 9na edición. España: Morata.

Ortiz Ocaña, A. (2010). Relaciones entre educación, pedagogía, currículo y didáctica. *Praxis*, 6(1), 197–219. <https://doi.org/10.21676/23897856.86>

Resolución Ministerial 1457-21 https://www.agro.unlp.edu.ar/sites/default/files/paginas/tecnicatura_universitaria_en_agroecologia._rm_1457-21.pdf

Taba H. (1962). Curriculum Development, Theory and Practice. New York: Harcourt Bace and World Inc.



El uso del modelo interconectado como herramienta para analizar e interpretar el diario de clases de un futuro profesor en química

Tatiana Pujol-Cols
María Basilisa García
Guillermo Cutrera

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Mar del Plata
tati.pcols@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo se utilizó como herramienta el Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (MICPD) para analizar el contenido de los diarios de clases elaborados por un estudiante durante la instancia formativa correspondiente a la primera parte de la Residencia Docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Nos centramos en el análisis de tres instancias correspondientes a distintas etapas de la elaboración de una Microclase y se realizó un estudio de tipo cualitativo e interpretativo. Los resultados reflejan que, pese a que algunos fragmentos no pudieron ser leídos utilizando el MICPD, el modelo representa una herramienta de gran utilidad para el análisis de los diarios de clases. En este caso en particular, la mayor cantidad de vías de cambios fueron identificadas en el Diario 3, cuyas consignas habían sido pensadas en función del modelo. Mostrando la importancia de pensar el instrumento en función del modelo para futuras investigaciones.

PALABRAS CLAVE: Modelo interconectado, crecimiento profesional docente, diario de clases, formación docente.

INTRODUCCIÓN

El Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (MICPD), diseñado por Clarke y Hoolingsworth (2002) ha sido empleado en diversas investigaciones, pero se conoce poco de los detalles de su aplicación y de cómo implementarlo concretamente para el caso

de estudiantes que cursan asignaturas del profesorado. En el presente trabajo recurrimos al MICPD para analizar el contenido de los diarios de clases elaborados por un estudiante durante la instancia formativa correspondiente a la primera parte de la Residencia Docente. El modelo describe el universo docente mediante cuatro dominios que interactúan entre sí: el Dominio Personal (DP), conformado por los conocimientos, creencias y actitudes de los docentes; el Dominio Externo (DE) conformado por una fuente externa de información o estímulo; el Dominio de la Práctica (DPr), que involucra la experimentación profesional y el Dominio de la Consecuencia (DC), conformado por resultados destacados relacionados con la práctica en el aula.

El modelo presentado es un instrumento que permite describir y analizar el crecimiento profesional de los docentes en términos de vías de cambio dentro de los dominios descritos a través de dos mecanismos específicos: la promulgación y la reflexión. El modelo considera que se produce una vía de cambio cuando un cambio en un dominio produce un cambio en otro mediante un proceso de promulgación o reflexión.

La reflexión se 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 idea, creencia o práctica y refiere a algo que un docente hace o dice como resultado de lo que el docente sabe, cree o ha experimentado (Clarke & Hollingsworth, 2002). En este contexto recuperamos la importancia del diario de clase para explicitar instancias de promulgación y/o reflexión. Concebido como un documento personal y autobiográfico el diario es un dispositivo formativo que favorece la indagación sobre el pensamiento del docente permitiendo la valoración de las acciones mediante el análisis de las prácticas (Zabalza, 1991).

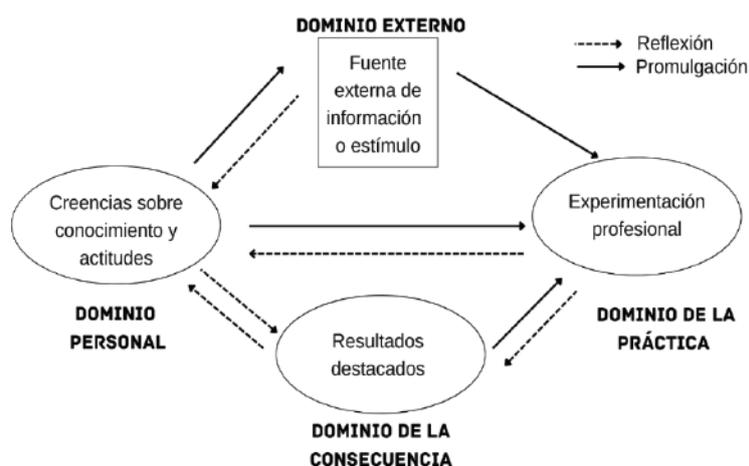


FIGURA 1. Dominios propuestos por el modelo interconectado de desarrollo profesional docente y relaciones entre ellos. Fuente: adaptado de Clarke y Hollinsworth, 2002.



DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

A- Objetivo:

Analizar las reflexiones de un estudiante del Profesorado en Química a partir del MICPD

B- Diseño y participantes

Desde un enfoque cualitativo, se realizó un estudio de caso descriptivo e interpretativo en un estudiante que se encontraba cursando la primera parte de la residencia docente en una Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Entre las actividades desarrolladas en esta asignatura, los estudiantes realizan microclases y elaboran diarios de clase durante las instancias previa y posterior a la elaboración de cada microclase.

Para el presente análisis se seleccionaron tres diarios de clases, correspondientes a tres etapas distintas de la elaboración de una microclase:

-**Diario 1:** planificación inicial de la microclase

-**Diario 2:** Adaptación de la planificación de la microclase para las características de un curso real específico

-**Diario 3:** Reflexiones del estudiante posterior a la implementación de la microclase. Durante la cual el futuro profesor desarrolla una aproximación a las prácticas de aula propiamente dichas, ante pares y profesores, sosteniendo así, en forma gradual y acompañada, la inserción en el escenario de la práctica.

C- Adaptaciones al modelo

Siguiendo la propuesta de otros investigadores, como Wongsopawiro, Zwart y van Driel (2016), subdividimos los dominios del MICPD según nuestro interés de estudio, considerando las creencias, conocimiento y actitudes propias del estudiante como pertenecientes al Dominio Personal, la planificación e implementación de una microclase como perteneciente al Dominio de la Práctica y el diario de clases como perteneciente al Dominio Externo y (figura 2).

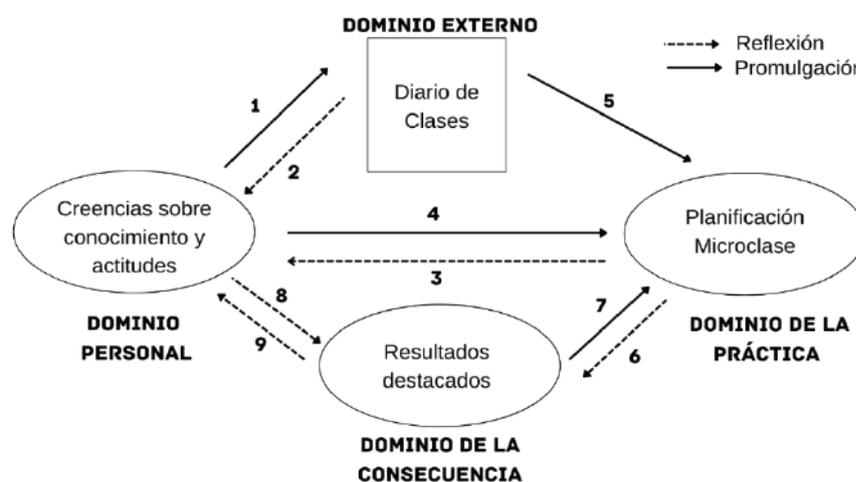


FIGURA 2. Aspectos considerados en los dominios analizados según la adaptación realizada al MICPD.

En la tabla I se detallan las vinculaciones posibles entre los dominios tenidos en cuenta y, para cada una de ellas, los criterios establecidos para considerar la relación que se evidencia. Tales criterios fueron traducidos y adaptados de la propuesta de Justi y van Driel (2006).

Dominios involucrados	Número identificador	Reflexión (R) o Promulgación (P)	Criterio considerado para evidenciar la relación
DPe al DE	1	P	Cuando un aspecto específico de las concepciones o conocimientos iniciales del estudiante influyó en lo que dijo o hizo durante las actividades de aprendizaje que participó. Cuando el estudiante manifiesta algo en consecuencia de una actividad específica.
DE al DPr	5	P	Cuando algo que sucedió durante las actividades de aprendizaje influyó en lo que ocurrió en la práctica de enseñanza del estudiante
DC al DPr	7	P	Cuando un resultado específico en la práctica de enseñanza del estudiante hizo que considere cómo la modificaría en el futuro o en el momento mismo de la práctica
DE al DPe	2	R	Cuando sucedió algo durante las actividades de aprendizaje que modificó las concepciones o conocimientos iniciales del estudiante.
DPr al DPe	3	R	Cuando algo que el estudiante hizo en una práctica de enseñanza produjo una modificación en su cognición o concepciones, previo resultados en el aula
DPr al DC	6	R	Cuando el estudiante advirtió y reflexionó sobre algo que hizo o que sucedió durante una práctica de enseñanza que produjo resultados específicos, por ejemplo: aprendizaje logrado, gestión de aula, motivación en alumnos, evolución de los alumnos
DC al DPe	8	R	Cuando el estudiante reflexionó sobre un resultado específico durante una práctica de enseñanza, lo cual produjo un cambio en algún aspecto específico de sus conocimientos o concepciones iniciales, o cuando una reflexión evaluativa sobre los resultados llevó a un cambio en la cognición
DPe al DC	9	R	Cuando un aspecto específico de la cognición del estudiante le ayudó a reflexionar al analizar un resultado específico obtenido en una práctica de enseñanza

Tabla I. Criterios para establecer las relaciones entre los dominios (Traducidos y adaptados de Justi y van Driel, 2006)

D- Resultados:

El análisis de los datos permitió reconocer Promulgaciones y Reflexiones entre los dominios del MICPD para los tres diarios de clases analizados identificados como Diario 1, Diario 2 y Diario 3. La figura 3 muestra una serie de pictogramas que indican las frecuencias correspondientes a las vías de cambio reconocidas.



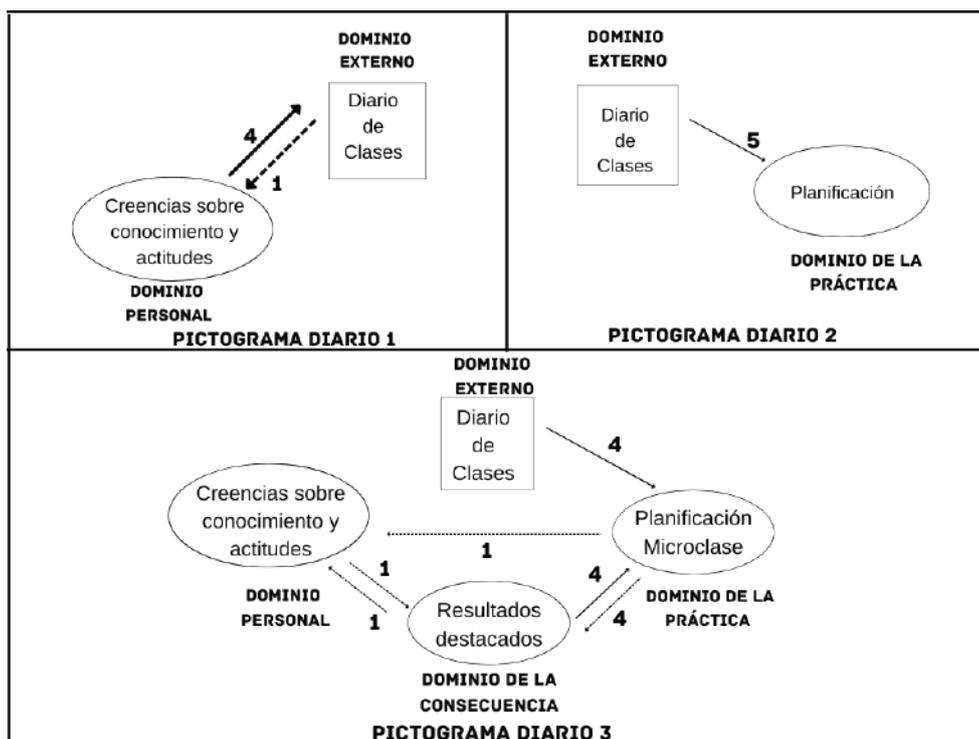


FIGURA 3. Los números indican frecuencias asociadas a promulgaciones o reflexiones, según corresponda. Fuente: elaboración propia

Un primer análisis nos indica que la mayor cantidad de vías de cambio se evidenciaron en el Diario 3, correspondiente a la instancia del análisis reflexivo, posterior a la puesta en escena de la Microclase frente a sus docentes y pares. Por otro lado, es notoriamente escasa la aparición de vías de cambio en los Diarios 1 y 2. En las tablas II, III y IV se pueden observar algunos ejemplos de las promulgaciones y reflexiones obtenidas.

Consigna del Diario de Clases	Ejemplo de relación identificada	reflexion (R) o Promulgación (P)	tipo de relación y Dominios involucrados
En función de tu propuesta de clase, ¿con qué figura de docente está mejor identificada?	Intentaría realizar modificaciones para acercarse a un modelo de cambio conceptual. Trabajaría sobre el contexto histórico y también sobre cómo afecta lo desarrollado en la clase en cuestiones prácticas de la actualidad para que los estudiantes puedan contextualizarlo.	R	2
En función de tu propuesta de clase, ¿con qué figura de docente está mejor identificada?	Mi rol como docente en las actividades que planteé sería como una Instrucción dirigida	P	1
¿Pensaste alguna estrategia que permita darte cuenta si los estudiantes están aprendiendo? ¿Por qué la consideraste o por qué no?	Para corroborar si los estudiantes están aprendiendo en un inciso solicité que realicen un texto acerca de las cosas que trabajaron durante la clase y también que den respuestas antes y después de la visualización de un video para que puedan contrastar sus respuestas	P	1

Tabla II. Algunos ejemplos de las vías de cambio identificadas en el Diario 1

Consigna del Diario de Clases	Ejemplo de relación identificada	Reflexión (R) o Promulgación (P)	Tipo de relación y Dominios involucrados
¿Pensaste en realizar algún cambio a partir de esta observación?	A partir de esta observación modificaría la actividad en la que tienen que utilizar una tic por la conectividad a wifi dentro del aula. Por lo que observé tienen una buena predisposición a las actividades lúdicas.	P	5
A partir de lo trabajado en la clase de hoy, se te planteó algún interrogante (duda, idea nueva, etc.) respecto de tu propuesta de microclase? Explicar	A partir de lo trabajado en clase podría buscar distintas alternativas de respuestas a la pregunta inicial además de la que voy a utilizar como iniciador para trabajar sobre la desnaturalización de proteínas.	P	5

Tabla III. Ejemplos de las vías de cambio identificadas en el Diario 2

Consigna del Diario de Clases	Ejemplo de relación identificada	Reflexión (R) o Promulgación (P)	Tipo de relación y Dominios involucrados
¿Qué materiales o dispositivos utilizados tanto en didáctica o en práctica (textos, tp, clases, recomendaciones de compañeros en foros, etc.) te sirvieron para preparar el simulacro? ¿Y para implementarlo?	Para implementarlo utilice la indagación de ideas previas, el uso de textos, un juego mediante una TIC y la recomendación de mis compañeras en el foro.	P	5
A partir de tu percepción sobre la concreción del simulacro y los comentarios que recibiste, ¿modificarías algo de tu secuencia de actividades? Explicar y presentar la modificación realizada	Modificaría la actividad número 1 de indagación de ideas previas ya que llevó demasiado tiempo realizar	P	7
¿Hubo alguna situación que se dio durante el simulacro que te dejó alguna reflexión respecto de la transposición didáctica, promoción del aprendizaje, la gestión de aula, la motivación...? ¿Se te presentó alguna dificultad? ¿Descubriste alguna fortaleza?	Respecto a la transposición didáctica para fundamentar mejor la estructura del pelo debería utilizar el pizarrón para graficar los enlaces que se dan entre las moléculas	R	6
Una vez finalizado el simulacro, a partir de los resultados obtenidos, ¿reflexionaste sobre algún aspecto o situación en particular? ¿Te dejó algún aprendizaje?	Lo que más dudas me generó luego del simulacro es la utilización del pizarrón y la manera de que los estudiantes puedan asentar en sus actividades y en la carpeta los temas que se trabajaron de manera oral.	R	8
¿Hay algo que deberías modificar en vos para promover aprendizajes más significativos?	Considero que los estudiantes al plantear distintas respuestas, realizan un trabajo cognitivo que favorece el aprendizaje significativo.	R	9

Tabla IV. Algunos ejemplos de las vías de cambio identificadas en el Diario 3

CONCLUSIONES

La propuesta de análisis de los diarios de clase presentada en este trabajo permite avanzar en una lectura de las potencialidades de este dispositivo escasamente indagadas, al identificar vías de cambio desde diferentes dominios que pueden interpelar al conocimiento personal. Por un lado, el MICPD, al explicitar dominios de actuación, permite diferenciar entre contextos potencialmente relacionados con el conocimiento personal. Por otra parte, y explicitados estos contextos, permite reconocer vías de cambios que involucran al conocimiento personal de los estudiantes. Pensar este modelo para analizar la trayectoria de estudiantes en diferentes asignaturas de los Campos de la Didáctica y Práctica Docente, exige de adaptaciones a cada uno de estos contextos específicos. En el caso de este trabajo, en particular, requirió un ajuste en las relación de la promulgación DE-DPr (5) al incorporarse la etapa de planificación de la Microclase (que correspondería a una fase de pre-práctica).



Al permitir un análisis de las mediaciones entre diferentes dominios, desde los cuales tal conocimiento puede ser interpelado, permite a los formadores diseñar dispositivos que promuevan la escritura reflexiva involucrando los diferentes dominios que se vinculan al personal. Bajo la hipótesis de que las vías de cambio entre dominios pueden promover el desarrollo del conocimiento profesional, este análisis, por ejemplo, puede ser utilizado para desarrollar un dispositivo formativo que aumente las vías de cambios presentes hacia el conocimiento personal, y/o pensar alternativas que promuevan la incorporación de vías no trabajadas. Los resultados presentados en este trabajo evidencian que la falta de diversidad -en cantidad como en variedad- de relaciones entre dominios y tipos de mediación podrían ser mejoradas guiando la escritura del diario a partir de criterios que la promuevan. Este aspecto será retomado en futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

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

Van Driel, J. H. y Berry, A. (2012). Teacher Professional Development Focusing on Pedagogical Content Knowledge. *Educational Researcher*, 41(1), 26-28.

Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work: bridging individual and organizational learning*. University of Twente.

Wongsopawiro, D. S., Zwart, R. C., y van Driel, J. H. (2016). Identifying pathways of teachers' PCK development. *Teachers and Teaching*, 23(2), 191-210.

Zabalza M. A. (1991): *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. PPU: Barcelona.

Estrategias de enseñanza de la Estadística con un enfoque dialógico entre teoría y práctica

María Cecilia Natiello

Universidad Nacional de Río Negro
cnatiello@unrn.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo propone una estrategia de enseñanza innovadora en el área de la Estadística, basada en el trabajo colaborativo y en el reconocimiento de la importancia de la práctica como punto de acceso al conocimiento. La propuesta, que se detalla a partir de la secuencia didáctica, se orienta a superar el enfoque tradicional de la enseñanza mediante una alternativa de mayor riesgo, saliendo de la seguridad de la clase expositiva, evitando la tentación de dar clases magistrales y seleccionando estrategias novedosas, creando situaciones de aprendizaje significativo por descubrimiento en pos de una comprensión profunda y duradera. Asimismo, aborda brevemente la compleja relación entre la teoría y la práctica, especialmente en el sistema universitario, presentando distintas posturas y los fundamentos epistemológicos y pedagógicos en las que se fundan. Se intenta salvar el distanciamiento entre teoría y práctica mediante la inclusión de prácticas innovadoras, que generan un conocimiento distinto al teórico, pero igualmente válido. El trabajo se divide en dos secciones principales: por un lado, la planificación de una clase presencial con apoyatura tecnológica, describiendo la secuencia didáctica; y por el otro, la discusión desde la biblioteca del binomio teoría-práctica y su compleja interacción.

PALABRAS CLAVE: Binomio teoría-práctica, estrategia de enseñanza, análisis exploratorio de datos (AED), aprender haciendo, aula-taller.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es presentar uno de los temas de los cuáles se ocupa la didáctica como es la compleja relación entre teoría y práctica, particularmente en el ámbito de la educación superior universitaria. Asimismo, se intenta poner en relación los diálogos desde la biblioteca con la práctica docente cotidiana, enriqueciendo el análisis



con la narración del diseño e implementación de una estrategia de enseñanza, basada en el reconocimiento de la importancia de la práctica como punto de acceso al conocimiento. Desde la revisión de las prácticas de enseñanza, y reconociendo la potencialidad de la práctica reflexiva para mejorar la calidad de la enseñanza, se propone un abordaje diferente para un contenido del área de la Estadística, con el objetivo de crear estrategias novedosas que faciliten el aprendizaje significativo. Se pretende de este modo, recrear un espacio formativo del tipo “aula- taller” donde se experimenta la dinámica interacción entre teoría y práctica, que le da la posibilidad al alumno de aprender de la experiencia y de “aprender haciendo” en grupo, rescatando los saberes originados en la práctica.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Sobre la estrategia de enseñanza: planificación de la clase presencial con apoyatura tecnológica

La estrategia consiste en un proyecto de trabajo colaborativo en grupos, mediante el cual los estudiantes realizarán un muestreo aleatorio simple, aplicando la técnica de encuesta para el relevamiento de los datos, sobre algunas características o aspectos del conjunto de los alumnos de la clase (población bajo estudio). Además, se combinan otras metodologías: el enfoque del “aprendizaje invertido”, la introducción de juegos como una técnica lúdica, junto con distintas formas de evaluación (coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación).

Propósito de enseñanza: Se pretende lograr un ambiente de aprendizaje motivador e interactivo, centrado en la participación activa de los estudiantes en la construcción compartida del conocimiento a través de una experiencia de trabajo colaborativo, consistente en aplicar las técnicas del AED a un conjunto de datos reales poniendo el foco en la interpretación de la información, y proponiendo hipótesis tentativas sobre los fenómenos que subyacen detrás de los datos.

Contenidos: Análisis exploratorio de datos (AED): Diagrama de tallo y hojas. Resumen de cinco números. Diagrama de caja y bigotes.

Objetivos generales o logros de aprendizaje:

- Valorar la utilidad de las herramientas de AED para representar la forma de la distribución de un conjunto de datos e identificar valores atípicos o extremos.
- Calcular en resumen de cinco números a partir de un conjunto de datos e interpretar la forma de la distribución de los datos a partir de ellos.
- Elaborar e interpretar un diagrama de tallo y hojas, y un diagrama de caja y bigotes, tanto en forma manual como mediante una aplicación informática.
- Identificar las mejores medidas de posición central y de dispersión según el tipo de distribución de los datos.

Objetivos específicos:

- Diseñar e implementar una encuesta para recolectar información para su posterior procesamiento, experimentando el proceso estadístico desde su fase inicial.
- Comprender intuitivamente el muestreo aleatorio simple y conocer distintas formas de generar números aleatorios.
- Identificar los distintos tipos de datos que se pueden recolectar, reconociendo las diferencias entre variables cualitativas y cuantitativas, y sus distintas escalas de medición.

Tiempo disponible en la clase presencial: 4 horas.

Recursos y materiales didácticos:

- Aula virtual de la asignatura en la plataforma Moodle:

Con todos sus recursos (espacios comunicativos y de interacción a través de foros y mensajería, glosario, cuestionarios de autoevaluación, material bibliográfico y audiovisual, ejercicios modelados, guías de estudio, base de datos para la resolución de casos y ejercicios de la bibliografía, enlaces para la descarga de aplicaciones y sitios web recomendados con tutoriales, soporte técnico, etc.).

Material didáctico multimedia de elaboración propia:

Natiello, M. C. (2019). *Análisis Exploratorio de datos (AED)* [material multimedia]. <https://view.genial.ly/5e8239a205e3d20e6e15eac7/presentation-analisis-exploratorio-de-datos>

Material audiovisual:

Ingeniat (2011, feb. 15). *UDEM Estadística para negocios AED* [video]. YouTube. <https://youtu.be/3vNy-agiHjQ>

Quijano Rojas, Y. M. (2013, abril 2) *Diagrama de Caja y Bigote (Box - Plot)* [video]. Youtube. <https://youtu.be/vdvO6SJyVmA>

Samaniego, J. (2013, julio 18). *Diagrama de tallo y hojas* [video]. Youtube. <https://youtu.be/cyxZf1RKCyk>

Material de lectura sugerido:

Anderson, D. R., Sweeney, D. J., Williams, T. A., Camm, J. y Cochram, J. (2008) *Estadística para administración y economía*, (10ª. ed.), pp. 43-47; 105-109. Cengage Learning.

Mendenhal, W., Beaver, R. y Beaver, B. (2006). *Introducción a la Probabilidad y Estadística* (13ª. ed.), pp. 20-23; 80-84. Cengage Learning.

Lind, D. A., Marchal, W. G., y Wathen, S. A. (2012). *Estadística aplicada a los negocios y la economía*, 15ª ed., p.141. McGraw-Hill

Software informático: Infostat (software estadístico en versión gratuita para estudiantes),



Microsoft Excel (planilla de cálculo), Microsoft PowerPoint (presentaciones digitales), Navegador Web Google Chrome.

Infraestructura: Sala de informática con computadoras de escritorio y portátiles, conexión a internet, pizarra, proyector.

Descripción de actividades de la secuencia didáctica:

Actividades preparatorias o pre-instruccionales: Lectura del material y revisión de los videos explicativos en plataforma, aplicando el enfoque del “aprendizaje invertido”. Dada la simplicidad y corta extensión del material subido a la plataforma, los alumnos podrán revisarlo en todo momento durante el desarrollo de la clase.

Introducción: Los alumnos formarán equipos, compuestos por 3 a 5 miembros, para competir en una actividad lúdica que funcionará como control de lectura del material teórico. El juego consiste en una *web quiz*, con la forma de un *ping pong* de preguntas sobre los contenidos de estudio. En base a los resultados del juego, se repasarán los conceptos en los que se detectasen dudas antes de pasar al momento central de la secuencia didáctica. Luego se presentarán los objetivos de la actividad, junto con las consignas para desarrollarla. Tiempo estimado: 30 minutos.

Desarrollo: Manteniendo los equipos armados para la actividad lúdica, cada uno de ellos planteará algún aspecto o característica del grupo de pares (la clase) que desee indagar. El objetivo es, luego de describir y analizar la información recolectada mediante las técnicas de AED, plantear una hipótesis tentativa a partir de la observación de las regularidades que puedan extraerse de los datos. Con una técnica de muestreo aleatorio encuestarán al 50% de los alumnos del grupo-clase. Armarán una encuesta con datos de los estudiantes para obtener información tanto cualitativa (de escala de medición nominal y ordinal) como cuantitativa (al menos una variable cuantitativa discreta y una cuantitativa continua), sobre las variables que sean de su interés según el objetivo planteado por cada grupo. Por ejemplo: edad, altura, cantidad de materias aprobadas con final, distancia de su domicilio respecto a la sede, lugar de residencia, tiempo semanal que dedican a estudiar; si trabajan o no, etc. Cada grupo decidirá a través de qué medio (formulario de google drive o en forma manual) implementará la encuesta, que se contestará en el momento, y cómo codificará y tabulará los datos. Luego cada grupo elaborará un informe con un AED. Los gráficos se harán tanto en forma manual (con lápiz y papel), como digital, mediante el software apropiado según el caso. Los informes deberán analizar e interpretar las técnicas empleadas y. Tiempo estimado: 160 minutos.

Cierre: Cada grupo mostrará un informe de avance con el procesamiento y análisis de

la información que tengan hasta el momento, a través de las técnicas de AED. Tanto los compañeros como el docente podrán realizar aportes y comentarios orientados a la mejora en la presentación del informe. Finalmente, el docente repasará los conceptos centrales vistos y las dudas en la aplicación de alguna herramienta o técnica, que hubiera observado. También dejará planteada la tarea a realizar durante la semana a través del aula virtual. Tiempo estimado: 50 minutos.

Actividades en el aula virtual, posteriores a la clase presencial: Durante la semana siguiente terminarán el informe de análisis e interpretación de los datos recolectados mediante las técnicas de AED, concluyendo con la/s hipótesis tentativas sobre la pregunta u objeto de indagación, que presentarán en formato de presentación digital y subirán a la plataforma. A cada equipo se le asignará otro para que señalen dos fortalezas y dos debilidades de la presentación (como una forma de coevaluación). Luego recibirán la retroalimentación del profesor (heteroevaluación). Finalmente, se abrirá un foro de autoevaluación de la actividad, donde cada alumno rescatará los aspectos positivos y negativos de la experiencia, con una serie de preguntas que se orienten a una reflexión y evaluación meta-cognitiva de la estrategia de enseñanza.

Reflexión sobre el binomio teoría-práctica.

Un aspecto cuestionado del sistema de educación superior argentino, especialmente el universitario, es su formación excesivamente teórica y fragmentaria, desvinculada de la práctica. Muchos egresados del sistema universitario reconocen una falta de preparación para afrontar y resolver los problemas reales que se presentan al insertarse en el campo profesional. Como advierte Ramacciotti (2013):

Los espacios curriculares de formación para los estudiantes, históricamente, han ocupado un lugar centrado en el conocimiento de la teoría, dejando postergado para el momento del ejercicio profesional la puesta en marcha de todo lo aprendido, enfatizando de esta manera la dicotomía entre el saber y el hacer, entre adquirir conocimiento en la institución académica y aplicarlo en la vida social o laboral. (p. 12)

Steiman (2015) plantea la existencia de esta problemática en la formación académica universitaria, y la necesidad de superar dicha dicotomía. ¿Existe un divorcio entre la teoría y la práctica? Si es que existe, ¿por qué se produce y cómo puede salvarse este distanciamiento? ¿Qué relación lógica hay entre el saber y el hacer, el pensamiento y la acción, entre los principios teóricos abstractos y generales y las situaciones concretas a las que se deberá enfrentar el futuro graduado en su campo laboral? Abordaremos brevemente algunas de estas cuestiones, presentando distintas posturas y los fundamentos epistemológicos y pedagógicos en las que se fundan.

En general, el diseño de las carreras de grado presenta una estructura organizativa



que separa el espacio, el tiempo y la responsabilidad docente entre un núcleo teórico de enseñanza (a cargo de profesores de mayor categoría) y uno de prácticas (a cargo de auxiliares docentes), bajo el supuesto del predominio y la superioridad de los aspectos teóricos sobre los prácticos. Según Steiman y Melone (2012: 84) la “clase de trabajos prácticos”, al menos en el ámbito de la educación superior universitaria en la Argentina, es una clase a cargo de un “jefe de trabajos prácticos” que “sigue” a la teórica y que puede adoptar una gran variedad de formas organizativas: desde clases aclaratorias hasta clases autónomas que siguen su propia secuencia al margen del desarrollo de los “teóricos” pasando por el lugar donde se realizan las “prácticas” (laboratorio, ejercicios, etc) vinculadas con la “teoría”. Sin embargo, tienen la particularidad de implicar una propuesta didáctica y una situación de aprendizaje en torno a problemas concretos que derivan en un trabajo cognitivo diferente al que se espera de los alumnos en las “clases teóricas”. Desde una concepción amplia, es “un espacio en el que el alumno/a puede hipotetizar, demostrar, probar, resolver, analizar, aplicar, decidir, discutir en forma sistemática y manifiesta, a través de distintas situaciones didácticas que esta clase puede proponer” (p. 84-85). Su programación debe seguir una secuencia lógica interna que le de coherencia y continuidad al desarrollo de las clases teóricas, lo cual implica un esfuerzo de diagramación, de coordinación y de seguimiento desde la dirección de la cátedra, que a veces, es insuficiente o, en el peor de los casos, no existe. Conuerdo con Zabalza (2013: 119), cuando afirma que en la tradición universitaria existía cierto “laissez-ferismo” (que, en mi opinión, aún persiste a pesar de los progresos en el mejoramiento de la “calidad”), en “aras de la libertad de cátedra”, convirtiendo a las aulas en “escenarios opacos” y “poco transparentes”, “espacios privados” donde cada docente imponía “sus reglas y dinámicas de funcionamiento” (p.114-115). Sin embargo, a partir del aislamiento que provocó la pandemia del COVID-19, la clase y el espacio áulico (poroso, extendido y difuso), se volvieron públicos. Si bien se puede considerar algo positivo que la clase se transforme en un asunto público, se corre el riesgo de que esta nueva escena pedagógica virtualizada, del todo visible, de cierto modo panóptica, lejos de convertirla en un asunto público se torne en un juego de exigencias, olvidando que el objetivo último es enseñar y aprender, y no desempeñarse exitosamente para pasar la evaluación del otro (Dussel, 2020: 4).

Continuando con la idea de la supuesta superioridad de la teoría sobre la práctica:

Es común que en muchos ámbitos no se le reconozca una categoría académica ni rigor intelectual a la práctica, quedando relegada a una relación de dependencia respecto de alguna teoría, con pretensiones de validez, legitimidad y verdad (un pensamiento sistemático del que carece la práctica), condenando a la práctica a cierta “indignidad”, devaluándola. (Carr, 2002: 61).

Se produce así una separación entre la teoría “pura” y la práctica “impura”. Pero si se le concediese a la práctica atributos “teóricos” (de ser una fuente de teoría) desaparecería el

distanciamiento entre teoría y práctica. El autor analiza tres maneras de entender la relación entre ambas, para luego presentar su visión superadora. La primera la concibe como una relación de oposición: la teoría trata de generalizaciones, abstracciones, independientes del contexto y del tiempo, en cambio la práctica, refiere a casos particulares, realidades concretas, contingentes, dependientes del contexto. “Este enfoque que diferencia entre conocimiento y acción, considera ambos conceptos como excluyentes entre sí y diametralmente opuestos suponiendo que toda práctica es ateórica y que toda teoría es no práctica.” (Carr, 2002: 88). Otra postura entiende que hay una relación de dependencia entre ambas: toda práctica supone un marco teórico, un conjunto de supuestos y esquemas conceptuales, que la sustenta y orienta. La tercera posición, basada en Ryle (1949), en contraste con la anterior, supone la independencia o autonomía de la práctica respecto de la teoría: “la práctica no es hijastra de la teoría”, sino que “la práctica eficiente precede a la teoría misma” (citado por Carr, 2002: 90); el “saber cómo” es un antecedente lógico al “saber qué”. Cada uno de estos criterios son inadecuados, unilaterales e incompletos, al enfatizar una característica de la práctica sobre otras. Superando los falsos correlatos entre ambas, desde un enfoque crítico reflexivo, el autor interpreta a “la teoría y la práctica como campos mutuamente constitutivos y dialécticamente relacionados” (Carr, 2002: 75).

Reconociendo la importancia de la práctica como punto de acceso al conocimiento, es imprescindible hacer una referencia a la concepción de la educación de Dewey (1995: 74) como “una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia”. De la experiencia, aclara Tusquets i Terrats (1957: 50), se deben extraer no solo verdades, “hechos incontestables, comprobados científicamente por métodos experimentales”, sino también significados, “intuiciones que informan acerca del rumbo general de la vida de una época” que no pueden comprobarse con exactitud científica. Es la pedagogía deweyana, concluye Tusquets i Terrats, la que ayuda a revelar los significados de la experiencia. Reafirmando esta concepción empírica y experiencial de la educación, asevera Ruiz (2013: 108): “Se aprende por experiencia, mediante la educación por acción («learning by doing»)”.

Por otro lado, Vogliotti, A., Macchiarola, V., Nicoletti, S., y Morales, G. (2002: párr. 13) analizan las distintas maneras de entender las relaciones entre teoría y práctica. Desde un enfoque constructivista, la relación entre teoría y práctica es de alternancia: “Se parte de la experiencia práctica, que luego se analiza a la luz de la teoría, la cual anticipa nuevas experiencias” (Vogliotti et al, 2002: párr.27). Sin embargo, desde una posición crítico-reflexiva, la relación entre ambas de dialéctica, de mutua regulación e interacción: La teoría no configura la práctica, sino que se construye a partir de ella, es un objeto de conocimiento (párr. 58).

Un espacio formativo donde se experimenta la dinámica interacción entre teoría y práctica, donde sus límites se diluyen, donde “a través de la práctica se puede aprehender la teoría”, es el aula-taller. Las interacciones entre estudiantes con compañeros y docentes,



generan distintas articulaciones entre teoría y práctica, “vivenciando el conocimiento a través de la producción del otro y de la propia, en relación y contraste”, que da lugar a una didáctica enriquecedora (Pirlone, 2017: 45-46).

CONCLUSIONES

Como corolario, a partir de una comprensión dialéctica y dinámica de la relación teoría-práctica, es necesario introducir “experiencias innovadoras”, tanto en la estructura curricular como en las metodologías de enseñanza y aprendizaje concretas dentro y fuera del aula, que alteren la relación unidireccional que caracteriza a la clase tradicional, y que incluyan “la producción de algo nuevo en el que aprende, a través de la resolución intencional de un problema, que puede ser tanto de índole práctica como puramente teórica” (Lucarelli, 2004: 513). Retomando el planteo de Steiman, este distanciamiento entre teoría y práctica puede salvarse mediante la inclusión de prácticas a lo largo de toda la formación, y no solamente al final de la currícula, ya que generan un conocimiento distinto al teórico, pero igualmente válido.

BIBLIOGRAFÍA

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. 3ª. Ediciones Morata.

Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas*. Conversatorio virtual con Inés Dussel. <http://mampa.isep-cba.edu.ar/repositorio/jspui/handle/123456789/479>

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

Lucarelli, E. (setembro-dezembro, 2004) Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. *Educação*, 27(54), 503-524.

Pirlone, A. (2017, febrero). La importancia del desarrollo de las competencias psicosociales en el trabajo en equipo en el aula-taller. En: *XXV Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación Año XVIII. Vol 30*, 45-47. Buenos Aires. Argentina.

Ramacciotti, B. (2013) *Contexto social concreto como escenario de articulación de una práctica preprofesional integradora* (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de La

Plata, Facultad de Bellas Artes, Especialización en Docencia Universitaria.

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

Steiman, J. [NuevaMente UCSF]. (2015, 11 de mayo). *NuevaMente 2015. La didáctica en el Nivel Superior. Bloque tres*. Entrevista a Jorge Steiman [video]. https://www.youtube.com/watch?v=_zLzDermsME

Steiman, J. y Melone, C. (2012). El método y los recursos didácticos. En: Steiman J. *Más didáctica en la educación superior*, 75-123. Miño y Dávila.

Steiman, J. (2011, 18 y 19 de septiembre). *El análisis didáctico de la clase*. Montevideo: XII Congreso Nacional de Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho [presentación de diapositivas]. <https://laasociacion.files.wordpress.com/2013/05/steiman.ppt>

Steiman, J. (2015, 17 de abril). *Las intervenciones didácticas en la educación superior*. Trelew: Universidad Nacional de Chubut [video]. Fecha de la conferencia: 8 de abril de 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=cOaXPLJjZxg>

Tusquets i Terrats, J. (1957). Teoría de la crisis de la Educación general. *Convivium*, (3), 37-66. <http://www.raco.cat/index.php/Convivium/article/viewFile/76163/98443>

Vogliotti, A., Macchiarola, V., Nicoletti, S., y Morales, G. (2000). *La compleja vinculación teoría-práctica en tendencias de formación docente*. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Zabalza Beraza, M. A. (2013). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 6, 113-136.



La dimensión ambiental en la formación tecnológica de los diseñadores industriales de la Universidad Nacional de La Plata

Federico Del Giorgio Solfa
Alejandro César Alfano

Departamento de Diseño Industrial, Facultad de Artes, UNLP, Argentina
delgiorgio@fba.unlp.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo recupera y describe una experiencia docente en una de las cátedras de Tecnología de Diseño Industrial de la Universidad Nacional de La Plata, donde se incorpora la dimensión ambiental al trayecto práctico. Se considera como fue surgiendo el espacio ambiental en la educación del diseño industrial en la UNLP y en general en las Universidades Argentinas, hasta la promulgación de la Ley de Educación Ambiental Integral. Se muestra un cronograma de la experiencia con sus principales etapas, se describen los contenidos extraordinarios para este trayecto práctico particular y se muestran los resultados obtenidos a partir de las elaboraciones grupales de los alumnos.

Asimismo, se explicita la posición docente adoptada que apunta a una mayor integración de contenidos y temas, como una forma de conseguir mayor motivación y concentración en el estudio de la teoría y en las aplicaciones prácticas de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Educación ambiental, currículum, tecnología, diseño industrial.

INTRODUCCIÓN

Los autores de esta presentación conformamos el trayecto práctico de segundo año de la cátedra de Tecnología de Diseño Industrial I-III (B) en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. El equipo docente está compuesto por egresados de la Facultades de Ingeniería y Artes de la UNLP, en las carreras de Ingeniería y Diseño Industrial.

Esta asignatura forma parte de los planes de estudio de las carreras de Diseño Industrial y Profesorado en Diseño Industrial. Se cursa desde primero a tercer año, en donde los alumnos van adquiriendo conocimientos en materiales y tecnologías productivas en grados de complejidad creciente.

La instancia práctica de la asignatura, tiene como objetivo ejercitar y experimentar entorno a los sistemas de documentación técnica y la utilización de materiales o preelaborados para el diseño y la producción de objetos de uso.

Por otro lado, en los últimos años, emerge la consideración ambiental y se consolida como temática en los ámbitos educativos universitarios (Parga y otros, 2014; Córdor Salvatierra, 2018; Arroyo y otros, 2021).

En principio, las temáticas emergentes, tradicionalmente se naturalizan en nuevas asignaturas, lo que finalmente tiene como resultado la adición de nuevas materias teóricas a las carreras, aumentando la fragmentación formativa sin conseguir integrarse adecuadamente a las prácticas relacionadas con la futura actividad profesional (Soria, 2022).

En particular, entre las quince carreras de diseño industrial que existen actualmente en Argentina, nueve poseen en sus programas materias específicas sobre la temática ambiental, y la UNLP no es una de ellas (Soria, 2022).

El 1° de junio de 2021, se promulga la Ley de Educación Ambiental Integral como política pública federal, que tiene como finalidad promover la conciencia y responsabilidad ambiental y alcanza a todos los ámbitos de educación (Ley 27.621). Específicamente, incluye la Estrategia Nacional para la Sustentabilidad en las Universidades Argentinas (ENSUA), que apunta a la construcción de una cultura ambiental universitaria, a partir de incorporar la dimensión ambiental tanto en los programas formativos como en lo edilicio, la extensión y la investigación (Art. 2°).

Posicionándonos en un enfoque desde la complejidad, asumimos la tarea de recuperar una experiencia producida en el año 2012, donde se incorporó la dimensión ambiental a una práctica concreta y regular de la asignatura: propuesta tecnológica de una cocina solar (Arroyo y otros, 2021; Valdivia Mesa, 2021; Soria, 2022).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se desarrolla en nueve clases prácticas que tienen lugar entre el 26 de septiembre y el 28 de noviembre de 2012. Generalmente, en el segundo curso de la asignatura se prevén prácticas grupales en donde los alumnos se acercan y experimentan con diversos materiales y preelaborados metálicos. En este marco, se introdujo la dimensión ambiental con el proyecto tecnológico de cocina solar. Para ello, se previeron dos etapas de desarrollo, con cierres en las clases 5 y 7, y dos etapas de entrega en las clases 8 y 9 (ver Tabla 1), de acuerdo al siguiente cronograma:



Tabla 1

Cronograma del práctico: propuesta tecnológica de cocina solar

Fecha	Clase	Tema
26/9/2012	1	Enunciado del práctico y contenidos teóricos
3/10/2012	2	Seguimiento del proyecto
10/10/2012	3	Seguimiento del proyecto
17/10/2012	4	Seguimiento del proyecto
31/10/2012	5	Definición del mecanismo de orientación y paraboloide
7/11/2012	6	Seguimiento del proyecto
14/11/2012	7	Definición de la estructura y vinculaciones
21/11/2012	8	Entrega de la carpeta técnica
28/11/2012	9	Entrega del prototipo y prueba de funcionamiento

Nota. Fuente: elaboración propia en base al archivo de la cátedra.

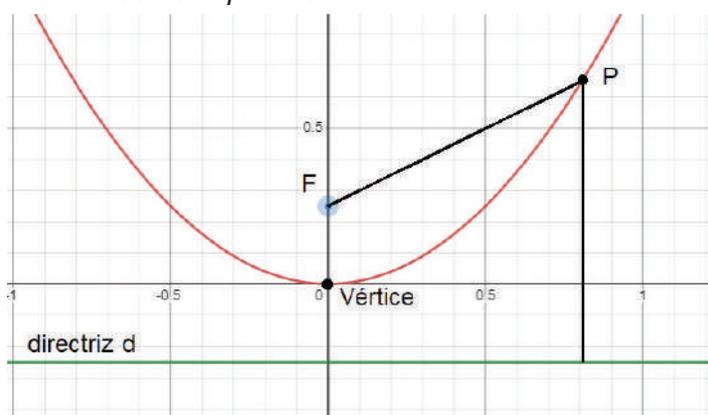
Contenidos teóricos de la actividad práctica

Junto con el enunciado del trabajo práctico extraordinario, se enunciaron contenidos teóricos específicos que permitieron dar respuesta a una problemática precisa, en la que deberían utilizar materiales metálicos adecuados para cubrir las necesidades de reflexión y concentración de los rayos solares.

La parábola y sus propiedades: desde el punto de vista geométrico puede definirse una parábola como el lugar geométrico de los puntos del plano que equidistan de un punto fijo llamado foco y de una recta llamada directriz. Dadas sus características, la parábola presenta un eje de simetría que, siendo perpendicular a la directriz, contiene al foco y al único punto que no posee simétrico, denominado vértice (Figura 1).

Figura 1

Elementos de la parábola

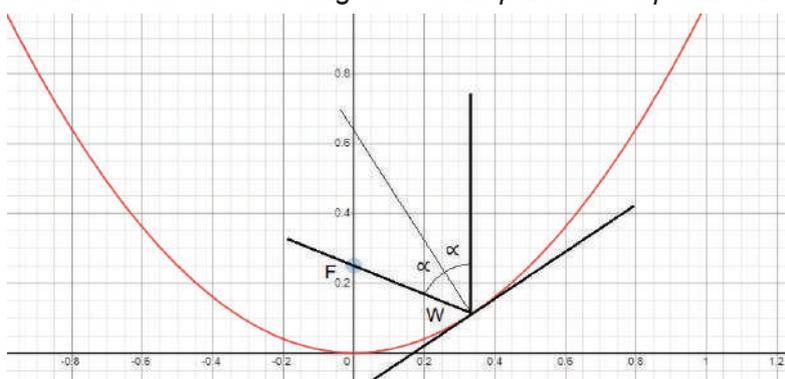


Es posible, determinar, sin mayores dificultades, la pendiente de la recta tangente en

cada punto de la parábola y graficarla. La recta tangente cumple con la siguiente propiedad respecto a un punto W perteneciente a la parábola: el ángulo que forma una recta paralela al eje de simetría con la perpendicular a la tangente en W es igual al ángulo de la recta que une el foco F con W (Figura 2). En términos gráficos, tenemos:

Figura 2

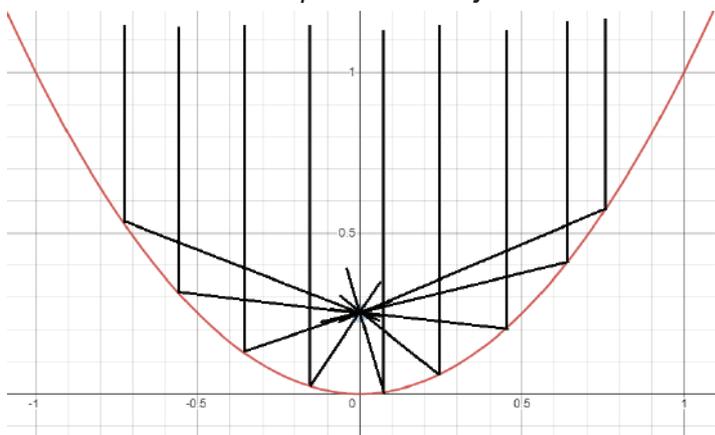
Pendiente de la recta tangente en un punto de la parábola



Esta propiedad aplicada a un conjunto de rectas paralelas al eje de simetría transforma la gráfica anterior en la siguiente Figura 3:

Figura 3

Resultantes de rectas paralelas al eje de simetría de una parábola

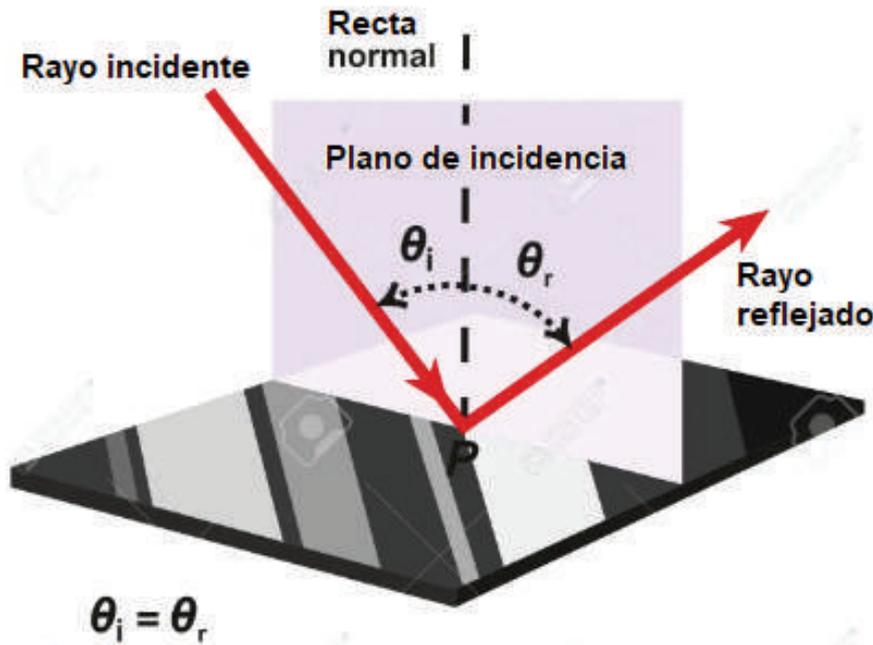


Las Leyes de la Reflexión: la óptica geométrica estudia qué le sucede a un tren de ondas cuando choca con una superficie. Para simplificar su estudio se reemplaza a los trenes de ondas por rayos que marcan su dirección y su sentido. Las leyes de la reflexión establecen que cuando un haz de luz incide sobre una superficie, el haz se refleja (siempre que la superficie lo permita), cumpliendo las condiciones geométricas detalladas (Figura 4) y que se describen:

- a. El rayo incidente, el reflejado y la recta normal a la superficie pertenecen al mismo plano.
- b. El ángulo de incidencia es igual al ángulo de reflexión (ambos ángulos respecto de la recta normal).

Figura 4

Dirección de rayos incidentes y reflejados con sus ángulos en un plano reflector



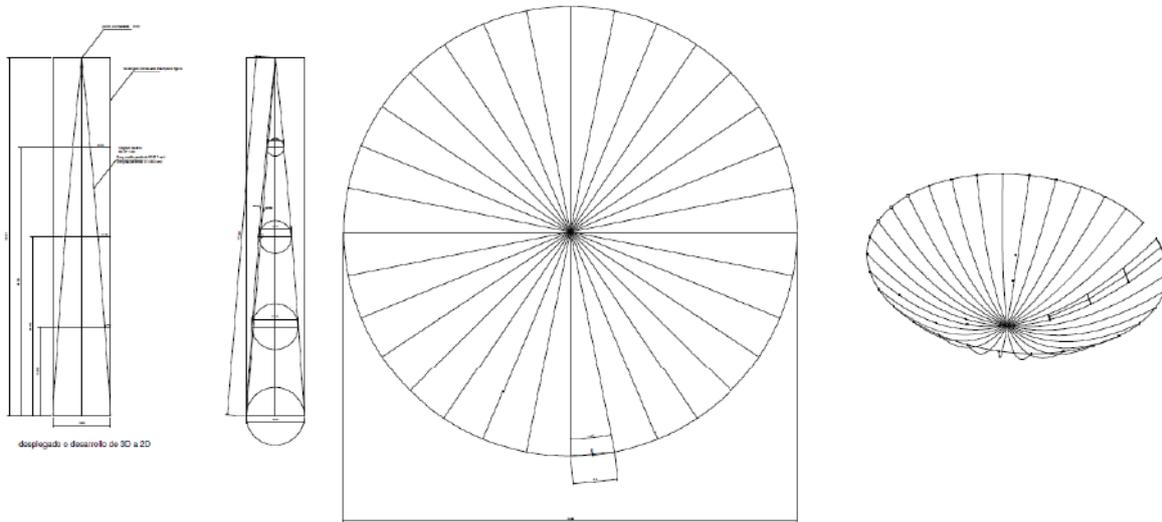
Nota. Fuente: traducción propia de UDAIX (2022).

Considerando que los rayos solares son paralelos cuando llegan a la Tierra, aplicando las leyes de la reflexión y extrapolando a las tres dimensiones de la propuesta de cocina solar, convergen en la propuesta de cocina solar, encontramos en el foco una zona de concentración de todos los rayos solares reflejados.

El Proyecto: cada equipo de alumnos diseñó una cocina que esencialmente utilizó un paraboloide circular, a partir de la rotación de una parábola en torno a su eje de simetría. Para ello se estableció la ecuación de la parábola $y=1/80 x^2$, cuyo foco se encuentra a 20 cm del vértice. Para llevar a cabo esto, los alumnos utilizaron diferentes softwares de dibujo 3D, para ajustar esta forma a sus propuestas grupales de cocina (Ver Figura 5).

Figura 5

Dibujo digital en 3D para la materialización del paraboloide



Los resultados obtenidos: los partidos tecnológicos, materializados en las cocinas solares por los alumnos, se basaron principalmente en perfiles preelaborados de acero común para las estructuras y mecanismos, y chapa de acero inoxidable para las parábolas. Algunas de las propuestas (Figura 6) y detalle de mecanismo (Figura 7), se muestran a continuación:

Figura 6

Propuestas tecnológicas de cocinas solares elaboradas por los alumnos



Nota. Gentileza de alumnos de 2° año de la cátedra de Tecnología de Diseño Industrial I-III (B) de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata (2012).



Figura 7

Detalle de mecanismo utilizado en una de las propuestas de cocina solar



CONCLUSIONES

En este trabajo hemos presentado una forma de incorporar la dimensión ambiental en las prácticas habituales de tecnología en la carrera de diseño industrial, recuperando una práctica de 2012, que aún valoramos y entendemos que puede replicarse en acciones similares en diversas materias, carreras y universidades (Stivale, 2020; González Insua y otros, 2020).

La concepción que sostenemos como docentes de tecnología, que es desde dónde formamos a futuros profesionales y profesores en diseño industrial, jerarquiza la dimensión ambiental incluyéndola transversalmente en el programa de la materia, por lo cual no suma fragmentación a la formación (Parga y otros, 2014; Alvarado Nieto y otros, 2016). Una fragmentación que influye en la administración de los tiempos de estudio de los alumnos, ocasionando una mayor dispersión (Soria, 2022).

Finalmente, insistimos, que con este tipo de incorporación se consigue una mayor motivación, dedicación de tiempo y esfuerzo en los proyectos por parte de los alumnos. Es por eso, que vislumbramos una sinergia favorable en esta suma educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado Nieto, G. A., Roa López, P. A., & Zuleta Ortiz, D. L. (2016). Formación en Diseño Industrial: una propuesta metodológica coherente con el desarrollo sostenible. *Revista Interamericana de Investigación, Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, 9(1), 163-188.

Arroyo, R., Espinoza, J., & Lujan, A. (2021). Dimensión ambiental en la formación de

profesionales de la salud: concepciones de los docentes de una universidad pública. *An Fac med*, 82(1), 39-43. <https://doi.org/10.15381/anales.v82i1.20751>

Cóndor Salvatierra, E. J. (2018). Dimensión ambiental en la formación profesional de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica. *Educación*, 27(53), 41-56.

Insua, M. G., Battista, E., & Justianovich, S. (2020). Diseño para la Sustentabilidad y Sistema Producto Servicio Sustentable. Aportes para el desarrollo de competencias en el contexto Argentino. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (115), 57-70.

Parga, D., Mora, W., & Cárdenas, Y. (2014). Dimensión ambiental: una inclusión necesaria para la formación de profesores de química. *Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 9(1), 38-46.

Soria, S. C. (2022). *Ambientalización curricular en la enseñanza superior del diseño industrial. Estudio comparativo en el contexto latinoamericano* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Quilmes]. RIDAA-UNQ. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3643>

Stivale, S. (2020). Los caminos del Diseño Sustentable y sus vinculaciones con la investigación en diseño. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (80), 76-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi80.3696> UDAIX (2022). Identificador de la imagen: 88189974. 123RF. https://es.123rf.com/photo_88189974

Valdivia Mesa, A., Rente Labrada, R. M., & Vega Almaguer, M. (2021). Integración de la dimensión ambiental en la formación de los diseñadores de Comunicación Visual. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (72), 70-74.



La importancia de la selección de los contenidos de una materia biológica en la carrera de ciencias de la educación, analizando la valoración de los estudiantes

Verónica Andrea Mancini
María de los Ángeles Bacigalupe
Andrea García
Florencia Gatti
Marcelo Pereiro

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP)

vmancini@fahce.unlp.edu.ar;

mbacigal@fahce.unlp.edu.ar

agarcia.biologia@gmail.com

florenciagatti.fg@gmail.com

emarcelop@hotmail.com

RESUMEN

Una decisión fuerte que toman los docentes al momento de armar un proyecto de cátedra es la selección de los contenidos. El objetivo de este trabajo consistirá en analizar la valoración de los contenidos de la materia Fundamentos Biológicos de la Educación (FBE) realizada por los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), y reflexionar sobre la importancia de la interdisciplina en la formación profesional. Se analizarán los resultados de 47 encuestas respondidas por alumnos cursantes de los ciclos virtuales 2020-21. Solo se contemplarán las preguntas 2 y 3 de las 9 de la encuesta, vinculadas a la valorización en distintas categorías de significatividad (de poco a mucho) de los contenidos trabajados en la cursada. Los contenidos mejor valorados fueron aquellos conectados principalmente con sus conocimientos previos y las realidades de la práctica docente. Sobresalen los vinculados con el abordaje sistémico del ser humano, las funciones neurobiológicas necesarias para el aprendizaje y relaciones entre neurociencias y educación. Se propone entonces un marco relacional para superar el dualismo y monismo ontológico, proponiendo una interdisciplinariedad para la neuroeducación desde una perspectiva sistémica, compleja y desde allí seleccionar adecuadamente los contenidos educativos.

*nota: este trabajo no emplea el lenguaje inclusivo, lo que no significa que en el mismo no se contemple la diversidad de géneros y otras diversidades propias de las aulas heterogéneas.

PALABRAS CLAVE: selección de contenidos, neurociencias, ciencias de la educación, interdisciplina.

INTRODUCCIÓN

Una de las decisiones más fuertes que debemos tomar los docentes al momento de armar un proyecto de cátedra consiste en seleccionar los contenidos que vamos a enseñar. “El hecho de poder elegir los contenidos a enseñar no es, sin embargo, algo que pueda hacerse al margen del escenario global que representan el plan de estudios y el proyecto curricular institucional, cuando lo hay “(Steiman 2007,p.23). De este modo la primera prescripción que atraviesa el trabajo con los contenidos, está dada por la presencia de los contenidos mínimos en el plan de estudios, los cuales plantean un marco en la selección, pero será el enfoque con el que la cátedra los aborde lo que dará el verdadero sentido y significatividad a los mismos. Continuando con los aportes de Steiman, consideramos que la selección de los contenidos en una Cátedra debería responder, en principio, a los tres criterios de significatividad que plantea Ausubel (1983, citado por Steiman, 2007): psicológica (es decir acordes a las características de nuestros estudiantes), lógica (necesarios, porque son los “nudos estructurantes” de la disciplina) y social (porque son factibles de transferir a la vida profesional y cotidiana, es decir son relevantes para el contexto). Además, los contenidos seleccionados deberían responder a los intereses ideológicos del docente (o equipo de trabajo) y ser resultado de las últimas investigaciones que circulan en textos recientes, incluso como parte de la divulgación científica. Otro criterio muy importante debería vincularse a la necesidad particular del tipo de demanda profesional que se requiere del egresado, en estrecha relación con el contexto social e institucional en el que los alumnos se están formando.

Este trabajo se propone compartir la valoración de contenidos de la materia Fundamentos Biológicos de la Educación (FBE) realizada por los 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).

La asignatura FBE pertenece, desde el ciclo lectivo 2019, al primer cuatrimestre del 3º año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Como dicha materia no tiene correlativas algunos de los alumnos cursantes pueden estar en 1º o 2º año de la carrera. La materia incluye contenidos biológicos en el contexto de una carrera del área de las ciencias sociales, lo que implica una gran responsabilidad al momento de seleccionarlos y eventualmente recortarlos, basándonos fundamentalmente en las necesidades de estos futuros profesionales.

La cursada de trabajos prácticos (TP) incluye los siguientes temas: Bases celulares y moleculares para los fundamentos biológicos de la educación, tejido nervioso, organización del sistema nervioso y neuroendocrino; potencial de acción y comunicación sináptica y



funciones neurobiológicas necesarias para el aprendizaje. 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 relacionados a la *salud y la educación*, tales como nutrición, desnutrición, malnutrición y trastornos alimentarios; la problemática de las adicciones, contenidos asociados 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 institucional actual.

Respecto de la organización y secuenciación de las unidades temáticas de la materia, destacamos nuevamente los aportes de Steiman (2007) respecto de lo que el autor denomina *la organización didáctica* de los contenidos, atendiendo a la organización epistemológica de los mismos. El agrupamiento más frecuente es en unidades. Una unidad consiste en una agrupación coherente e interrelacionada de contenidos en torno a una idea-eje. Cada unidad resulta ser una totalidad temática en la que, los conceptos, principios o teorías involucradas tienen relación entre sí. El autor nos sugiere diseñar unidades que no sean demasiado extensas y que permitan una correlación natural entre los temas evitando que aparezcan como partes inconexas y encerradas en sí mismas.

La neuroeducación como contenido de FBE

El objetivo de este trabajo consistirá en analizar la valoración realizada por los estudiantes, de los contenidos de la materia FBE y reflexionar acerca de la importancia de la interdisciplina en la formación de estos profesionales de la educación. Como mencionamos más arriba, esta materia incluye contenidos del área de las Ciencias Naturales en una carrera del área de las Ciencias Sociales, lo que conlleva a que cada año debemos fundamentar con argumentos fuertes las razones por las que dicha asignatura se encuentra en el plan de estudio. Los estudiantes ingresan a cursar con cierto temor y resistencia a los contenidos, conscientes que deberán manejar un lenguaje nuevo, con el que no están familiarizados.

En este contexto, será clave la *organización epistemológica* (Steiman, 2007) de los contenidos de esta materia ya que la misma incluye una organización de *tipo intradisciplinaria* es decir, los contenidos biológicos que son eje de la materia; y de *tipo multidisciplinaria e interdisciplinaria*: atendiendo a los puentes necesarios que debemos tender entre las ciencias naturales y las sociales o entre las neurociencias y las ciencias de la educación, en este caso.

Para Piatti (2019) la neuroeducación, “hija de la neurociencia”, contribuye a disminuir la brecha entre las investigaciones neurocientíficas y la práctica pedagógica. Esto constituye una nueva disciplina que tiene como objetivo acercar a los agentes educativos, los conocimientos relacionados con el cerebro y el aprendizaje, teniendo en cuenta la unión entre la pedagogía, la psicología cognitiva y las neurociencias. En sintonía con lo planteado, la especialista Flavia Terigi (2016) considera que no se trata de “adherir” u “oponerse” a los aportes de la neurociencias al campo de la educación, dado que se trata de una investigación científica en pleno desarrollo que produce aportes a la comprensión del desarrollo y del aprendizaje humano en un nivel de la actividad neural. Por su parte Castorina (2016), identifica errores categoriales que ocurren cuando se transfieren afirmaciones de las neurociencias a la práctica educativa, algo que sucedería en cualquier circunstancia en la que se quiera transferir conocimientos de un campo a otro sin la mediación o intervención de los especialistas. El autor sostiene que las transferencias han mostrado que también hay inconvenientes en el marco epistémico que subyace al reduccionismo.

Se propone entonces un marco relacional que ofrezca ventajas para superar el dualismo y monismo ontológico proponiendo una interdisciplinaria para organizar los estudios de neuroeducación desde una perspectiva de sistema complejo. En ese sentido como comenta Piatti (2019) citando a Lipina (2016), la interdisciplinaria que plantea la neuroeducación se caracteriza como parcial y con grados parciales de oposición metodológica e instrumental. Entonces para superar estos obstáculos se requiere de la construcción de una interdisciplinaria que incluya debates en relación a cuestiones ideológicas, epistemológicas, metodológicas y éticas dentro de un marco de referencia sistémico.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Al final de los ciclos 2020-2021 los estudiantes respondieron voluntariamente a una encuesta final de cursada y en esta oportunidad se obtuvieron un total de 47 respuestas (22 de la cursada 2020 y 25 de la cursada 2021).

A los fines del presente trabajo nos interesa mostrar los resultados sumatorios del ciclo bianual 20-21, poniendo el acento en los ítems que caracterizan la calificación de los contenidos para los estudiantes, distinguiendo entre contenidos muy significativos, significativos, poco significativos y nada significativos.



La encuesta estuvo conformada por 9 preguntas. En la primera de ellas 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). Según estos datos, de los 47 estudiantes encuestados, el 66% tiene entre 20 y 30 años, 30% más de 30 años y 4% 19 años; 23% cursa 2do año de carrera; 43% 3ero y 11% 1er año (el 23% restante respondió el año actual o no respondió). El 72% ha estudiado otras carreras y el 28% no, las carreras estudiadas tienden a ser de docencia y humanísticas.

Las otras 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 2 y 3 vinculadas a la valorización de los contenidos trabajados en la cursada virtual en contexto de Covid 19. Para ello se solicitó a los alumnos que asignen a cada tema un puntaje, entre 0 (nada significativo) y 6 puntos (muy significativo).

Los resultados mostraron que:

- Más de la mitad dijo que habían sido *muy significativos* : Conceptualización de neurociencias y neuroeducación (74%), Descripción de la memoria, la atención, la sensopercepción y la motivación (83%), Abordaje complejo del ser humano (81%), Concepto de plasticidad y tipos (84% -solo 2021), Relaciones entre ciencias de la educación y educación para la salud (82% -solo 2020), Adicciones y nutrición (59% -solo 2020), Funcionamiento básico del cerebro (60%), Neuroanatomía del cerebro (55%) y Estudio de la neurona y su funcionamiento (55%).
- El concepto de sistema nervioso dividió sus mayores porcentajes entre *muy significativo* (49%) y *significativo* (40%).
- Más de la mitad dijo que había sido *significativo*: Concepto de célula y sus componentes (51%).
- Cerca de la mitad dijo que había sido *significativo*: Conceptualización de ADN y ARN (49%), Estudio de los mecanismos básicos de síntesis de proteínas (45%), Análisis de la comunicación química entre neuronas (43%) y Estudio de las propiedades eléctricas de las neuronas (44% -solo 2021).
- En cuanto a los contenidos *poco significativos*, entre el 20 y el 30% del grupo calificó de esta forma a: Concepto de célula y sus componentes (28%), Estudio de los mecanismos básicos de síntesis de proteínas (27%), Conceptualización de ADN y ARN (23%), Adicciones y nutrición (23% -solo 2020) y Estudio de las propiedades eléctricas de las neuronas (20% -solo 2021).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados podemos concluir que los contenidos mejor valorados por los estudiantes son aquellos que, si bien son novedosos, conectan sus conocimientos previos y las realidades de sus contextos (en el caso de los que ejercen la docencia) con los conceptos de la materia. De esta forma, sobresalen los contenidos vinculados con el abordaje sistémico del ser humano, las funciones neurobiológicas necesarias para el aprendizaje y relaciones entre neurociencias y educación.

Sin embargo, observamos la necesidad de los estudiantes de acceder a estos conceptos a través de otros más biológicos, como plasticidad y anatomofisiología del sistema nervioso, lo cual nos permite pensar que alcanzan el objetivo de sumar la perspectiva neurobiológica e integrarla en sus conocimientos pedagógicos.

Las neurociencias, como campo de acción interdisciplinario sobre el sistema nervioso y la conducta humana, realizan investigaciones que tienen interés en sí mismas y al mismo tiempo, específicas para el campo educativo por sus contribuciones a ampliar el conocimiento de las bases biológicas del desarrollo humano y el aprendizaje (Terigi, 2016). Por eso el concepto de neuroeducación invita a la integración de disciplinas bajo una mirada multidimensional que integre y articule (incluso con otras disciplinas) pero no cómo un mero híbrido de las neurociencias y las ciencias de la educación, sino como una nueva composición original. A esto, De la Barrera y Donolo agregan que “ya en un nuevo siglo, en un nuevo milenio, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser considerados sin lugar a dudas desde la transdisciplinariedad” (2009, p.14).

Debemos tener presente que la neurociencia no pretende ser prescriptiva respecto de la educación. Es esencial esta aclaración, ya que de esta manera ha sido muchas veces considerada y asumida por el mundo educativo, estableciéndose creencias a partir de un sesgo de confirmación prospectivo (Colombo et al., 2015 en Escorza Walker, 2017). Como sostiene Maureira (2010) “todo proceso cognitivo es un proceso material, que se da como un conjunto de funciones sostenidas por estructuras neuronales que permiten el desarrollo de dicho proceso” (2010, p.451) a lo que suma Terigi que “otra cosa muy distinta es pretender reducir las caracterizaciones del aprendizaje escolar a lo que surge de la investigación sobre el desarrollo de funciones cerebrales” (2016, p.54).

Entender el aporte de las neurociencias acerca de cómo aprende el ser humano desde su abordaje complejo (bio-psico-social) y cómo funciona el cerebro, resulta fundamental para los educadores, dado que con estas informaciones se podrán renovar las propuestas y experiencias de aprendizaje para una mayor asertividad al momento de planificarlas (Escorza Walker, 2017).

En base a las opiniones brindadas por los estudiantes de la carrera consideramos que es necesario que los docentes cuenten con cierta alfabetización científica y en neurociencia, ya que se manifiesta como una carencia marcada en su formación (es la



única materia que aborda estos temas en el plan de estudio). Para ello, los contenidos deberán ser seleccionados criteriosamente para abrir a la discusión sobre cómo unir e integrar la investigación y la educación, apuntando a comprender el desarrollo de las mentes y los cerebros de los estudiantes; y descubrir cómo las conceptualizaciones del desarrollo, ofrecidas por la neurociencia cognitiva, pueden brindarle información y por lo tanto llevarlos a participar y reflexionar acerca de sus propias prácticas como docentes. Además, en coincidencia con los aportes de Steiman (2007) mencionados anteriormente (significatividad social), estos contenidos deberían ayudar a los futuros educadores a “volverse lectores eficaces y evaluadores críticos de los hallazgos de las investigaciones; alentándolos a hacer preguntas cruciales; a interesarse en cómo hallar las respuestas; a establecer conexiones entre las diferentes fuentes de evidencia; y pensar acerca de cómo esa evidencia podría afectar la pedagogía” (Ansari y Coch, 2006, p.12 en De la Barrera y Donolo, 2009).

La formación de docentes y otros profesionales de la educación, deben incluir conocimientos en neurociencias y quienes trabajen en neurociencias deben tener contacto con los educadores en general. Habrá que enfrentar este gran desafío que puede parecer difícil y hasta utópico pero que es parte de una necesidad instalada en la actualidad. Como cierre y analizando las buenas valoraciones de los estudiantes sobre la significatividad de muchos de los contenidos biológicos de la materia para su formación, consideramos que no se trata de desterrar la relación entre neurociencias y educación, sino de considerar el alcance de los aportes de esta disciplina, entendiendo la importancia de las bases biológicas para comprender el aprendizaje, sin dejar de considerar esta última actividad como compleja y situada (Terigi, 2016).

BIBLIOGRAFÍA

Castorina, J. (2016). La relación problemática entre Neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico [The problematic relationship between Neurosciences and education. Conditions and critical analysis]. *Propuesta Educativa*, 46, 26-41.

De la Barrera, M.L y Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en el contexto de aprendizaje. *10* (4), 1-18.

Escorza Walker, J. (2017). Crear puentes entre neurociencias y educación. *Revista Contactos* 37, 89-96. Chile.

Lipina, S. (2016). “Introducción: Actualizaciones en neurociencia educacional”. *Propuesta Educativa*, 46, pp. 6-13.

Maureira, F. (2010). La neurociencia cognitiva ¿Una ciencia base para la psicología? Escuela de psicología. Universidad Nacional de Chile. 6; 4: 449-453.

Piatti, V. (2019). Neurociencias y educación en la Argentina. *7º Congreso Internacional de Investigación en Psicología- diciembre 2019*.

Steiman, J. (2007). *Más Didáctica -en la educación superior-*. Miño y Dávila:UNSAM.

Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias [About School Learning and neurosciences]. *Propuesta Educativa*, 46, 50-64.



Percepción de estudiantes, sobre las implicancias éticas de las prácticas clínicas odontológicas durante su formación de grado

Cornejo Lila Susana
Gigena Pablo
Moncunill Irma
Bella Marcela Inés

Facultad de Odontología, Universidad Nacional de Córdoba
lisucor@gmail.com

RESUMEN

El odontólogo como profesional de la salud, para responder en forma integral a las necesidades sociales, debe disponer, no sólo de “un saber saber” y un “saber hacer”, sino también de un “saber ser”, en el desempeño profesional. La formación universitaria aporta al desarrollo moral en el que se afianza la práctica profesional.

El presente trabajo tuvo como objetivo conocer la percepción de estudiantes, sobre las implicancias éticas de las prácticas clínicas odontológicas durante su formación de grado.

Desde un abordaje cualitativo se indagó sobre situaciones o experiencias vivenciadas por estudiantes durante el trayecto formativo de la práctica clínica odontológica, en que se hayan planteado conflictos o dilemas éticos y aspectos relacionados

Se realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes que durante 2018, cursaban el ciclo profesional de la carrera de odontología de la UNC.

El análisis de la información realizado por el método comparativo constante, puso en evidencia que durante algunas prácticas clínicas se presentan situaciones de implicancia ética, que se resuelven frecuentemente, sin sustento teórico ni metodológico, de manera fortuita priorizando la exigencia académica. La capacitación docente en el área de bioética, podría fortalecer una formación más reflexiva e integral, que incluya competencias para tomar decisiones basadas en saberes éticos.

PALABRAS CLAVES: formación bioética, formación clínica-odontológica, exigencia curricular.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el desarrollo científico y tecnológico, propone nuevas opciones de estrategias terapéuticas. En este escenario de amplia diversidad de opciones en el abordaje clínico-odontológico, el análisis y la reflexión bioética se vuelven esenciales para una práctica clínica basada en los valores vinculados a los derechos de las personas, orientando estrategias que permitan afrontar de manera adecuada los dilemas éticos que puedan surgir durante el proceso de atención al paciente. Todas las posibles recomendaciones y procedimientos para la realización de tratamientos odontológicos tienen una base ética y una consecuencia para el paciente y su entorno.

Como profesional, el odontólogo, debe responder a necesidades y demandas sociales, contando para ello, no sólo con “un saber saber” y un “saber hacer”, es decir una praxis, calificada y con respaldo teórico, sino también con un “saber ser”, en el desempeño profesional. El análisis y la reflexión ética formal son componentes esenciales en la toma de decisiones de los profesionales de la salud. En todas las recomendaciones y procedimientos para la realización de tratamientos, se ven enfrentados a conflictos de valores donde la decisión final afectará el bienestar de sus pacientes, por lo que se trata entonces, de una elección de tipo moral. En relación a ello, el primer deber moral que asume el odontólogo es “hacer el bien” a sus pacientes, específicamente a nivel del componente bucal de la salud. El bien puede no ser el mismo para el odontólogo y su paciente, discrepancia ésta que puede generar disconformidad en alguna de las partes. La forma en que el odontólogo aborde estos conflictos influirá en el resultado final del procedimiento..

Es necesario, garantizar un desempeño competente, que incluya la dimensión humana a la par de los aspectos científicos técnicos, siendo imprescindible entonces profundizar la humanización de los currículos de las instituciones formadoras de profesionales de la salud bucal.

El objetivo del presente estudio fue conocer la percepción de estudiantes, sobre las implicancias éticas de las prácticas clínicas odontológicas durante su formación de grado.

Diseño metodológico

Desde una perspectiva epistemológica que se inscribe en el marco del paradigma hermenéutico-interpretativo con base en el interaccionismo simbólico, se desarrolló una investigación cualitativa teniendo en cuenta las normativas del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) El protocolo de trabajo, contó con la aprobación de la Red Municipal de Bioética Clínica de la Municipalidad de la ciudad de Córdoba. Se invitó a participar en el estudio a todos los estudiantes de odontología que en el año 2018, cursaban Operatoria II, Odontopediatría, y Odontología Preventiva y Comunitaria II, todas asignaturas del ciclo clínico/profesional de la carrera. El grupo de estudio quedó constituido por estudiantes que brindaron su consentimiento y asentimiento



informado para participar en la investigación. Para la recolección de la información se aplicó la técnica de entrevista guionada siguiendo pautas derivadas del objeto de estudio. Las dimensiones consideradas fueron: Perfil sociodemográfico; Antecedentes de conocimientos específicos; Experiencia en relación a problemas éticos que se le hayan presentado en la clínica; Autonomía (discursiva o real); Benevolencia; Comunicación (modelo de vinculación); Justicia (desigualdad / equidad); Criterios de selección de tratamiento; Iatrogenia (responsabilidad propia, de otro profesional o del paciente). Las entrevistas fueron realizadas y grabadas simultáneamente, previo consentimiento de los entrevistados, en un único momento con cada entrevistado, con una duración de aproximadamente 45 minutos y luego transcritas a texto. Para el análisis de los textos se siguieron los lineamientos de la Teoría Fundamentada, se realizó Muestreo Teórico y aplicó el Método Comparativo Constante lo que permitió generar categorías interpretativas sobre la implicancia de las diferentes prácticas clínicas odontológicas durante la formación de grado. El análisis fue realizado por los autores, inicialmente en forma individual y luego en forma conjunta dando lugar a la triangulación de investigadores.

Análisis de la información

En el proceso de análisis de las entrevistas se identificaron dos amplias dimensiones: Formación en bioética y Dilemas éticos emergentes en la práctica clínica de la carrera.

Formación en bioética: Los entrevistados reconocen la bioética como parte de la ética, relacionada con lo biológico, específicamente con el ser humano.*relación con la ética dentro de lo que trate al ser humano*.... Para algunos estudiantes, la bioética comprende un conjunto de normas referidas a la vida, que se utilizan para emitir juicio de opinión sobre los actos humanos. ...*bioética, ...ética, para juzgar los actos humanos aplicados a la vida*... También refieren la bioética en relación al respeto por el paciente en la toma de decisiones.*las decisiones respetando al paciente, su forma de vida, sus creencias*.... En cuanto al ámbito de Enseñanza/aprendizaje de la bioética los alumnos consideran que la formación universitaria poco incide en la conducta de una persona ya que la formación ética se adquiere principalmente en el entorno familiar...*los valores, las conductas las traes de tu casa*. En relación a si han realizado cursos específicos sobre ética o bioética los entrevistados no los reconocen como necesarios -*No, nunca me interesó*. Cuando mencionan la asignatura Legal y ética lo refieren como requisito curricular a cumplir. No obstante reconocen aportes de conocimientos y conductas éticas, desde unidades temáticas de trayectos curriculares diversos, principalmente a los de los primeros años de la carrera, o a asignaturas de prácticas comunitarias u otros en los que no hay práctica clínica. -...*introducción a la Odontología y metodología de la investigación, ahh.. Legal me olvide!!!*.... -...*legal y psicología*.... - ...*.preventivas I y II y.... Legal*.... Destacan situaciones emergentes en las prácticas clínicas cómo momentos de aprendizaje de bioética.*lo que dicen en las clases*, (se refiere a clases

de práctica clínica), *...pero poco, surgen cuando pasa algo, por ejemplo haces una extracción que podría haberse evitado y el profesor/ tutor te dice: ¡¡por qué lo sacaste!!!!... Cuando surgen los problemas éticos-clínicos en las prácticas, frecuentemente se recurre a la sanción y no a la reflexión formativa. Se da por hecho que los principios éticos se respetan, pero en la práctica cotidiana no hay referencia a ellos. Los participantes del estudio perciben de diferentes formas la incorporación de la bioética en el ejercicio profesional. Algunos refieren a ella, como un conjunto de normas que orienta una conducta directiva del profesional en el ámbito de trabajo, independientemente de las conductas o actitudes del paciente, en una práctica en la que se des-sujetiva al paciente. ...para mí, es como se maneja el profesional. Otros si bien reconocen la existencia de un vínculo, este se da des-sujetivando al paciente desde una posición de superioridad de saberes por parte del profesional. -la forma de manejanos con el paciente... Simultáneamente aparece la consideración de valores y normas en la forma de relacionarse con pacientes y colegas. -ética, son los valores y normas sobre los que tiene que actuar el profesional tanto con el paciente como con sus pares, en la forma de relacionarse Así mismo reconocen que una conducta profesional implica valores morales,...interpretar lo que hacemos en conciencia de lo que hacemos por el paciente no para nuestro beneficio en relación a la carrera... Para muchos de los entrevistados el consentimiento informado es visto como exigencia formal y de protección legal del profesional, se remiten al documento escrito en el que el paciente acepta la intervención propuesta por el profesional. ...el consentimiento es formalidad, te lo firmo y ya ...es un registro para no tener complicaciones legales -... el paciente te firma aceptando lo que vas haceres una necesidad legal.....aceptar lo que te van a hacer,.....firmar papeles,protección legal. Así mismo, reconocen que no siempre cumplen con el deber de informar adecuadamente. -...implica hacer conocer,...a vecesme tenés que firmar acá ... y ni le explique por el apuro... Hay quienes minimizan el valor del documento escrito, sobreestiman su propia capacidad profesional para generar la confianza del paciente en sus decisiones terapéuticas, subestimando la capacidad de decisión del paciente....consentimiento es una formalidad, más importante es el trato personal, generar confianza... Dejan de lado, que dar el consentimiento demanda un ejercicio de libertad de conciencia, que implica una dimensión ética. En algunas entrevistas las/los jóvenes expresan que para la toma de decisiones se deben tener en cuenta tanto criterios clínicos como éticos. -y... cuando vas a decidir el tratamiento pensás los dos criterios (clínico y ético) Otros en cambio se limitan a mirar sólo los problemas clínicos, tomando a la evidencia clínica y los presupuestos académicos como cuestiones indiscutibles, de carácter dogmático. ...Criterios clínicos... se hace y chau. ...la atención se basa en criterio clínicos, en criterios morales no sería coherente, hay que tratarlo holísticamente tu moral no es la misma que la del paciente. Es necesario considerar que para el buen desempeño del profesional de salud si bien el conocimiento adecuado, actualizado y la actividad profesional contextualizada son condición necesaria, no es suficiente, requiriendo incorporar a ello la actitud moral y la capacidad crítica de reflexión ética sobre su propia práctica.*



Dilemas éticos que emergen en la práctica clínica de la carrera

Los alumnos sienten tensión entre valores éticos y exigencias curriculares. Reconocen que la organización de la carrera y las exigencias del cursado actúan como generadoras de dilemas éticos y que en algunas situaciones, les conduce al incumplimiento de los principios bioéticos – *En cirugía se podrían salvar elementos y nosotros por la cantidad que necesitamos hacemos la extracción, algunos profe te autorizan...*

En relación al principio de beneficencia, los alumnos relatan situaciones que ocurren durante el desarrollo de las prácticas clínicas que los alejan del deber de hacer el bien... *en cirugía ,un paciente de 16 años con caries macropenetrante, no puedo hacerle endodonciaqué estoy haciendo ? el plan académico te exige no salvar el elemento con endodoncia, porque lo buscamos para extracción, si no la haces te quedas libre. -En prótesis III necesitaba hacer perno y corona, la restauración del paciente estaba impecable, pero tuve que hacer el tallado. Me dijo el profe, que tenía razón, pero que no me podía dar la regularidad...estas jugado me dijo!! -...Un paciente con cocaína, sí se comunicaba, todo bien, al final se alteró, nos pidió dinero, el guardia lo echó, sangraba, lloraba, no nos preparan, nos mandan a la guerra. La tensión entre hacer el bien al enfermo y obtener un beneficio personal se resuelve, estimulado en algunos casos por el profesor, en favor de la necesidad del alumno para obtener la condición de regularidad. Lo reafirman en expresiones como -benevolencia no, es la conveniencia del alumno. Un hecho bastante generalizado es que al estar cursando una asignatura no se puede atender la necesidad del paciente, porque es competencia de otra asignatura. le hago endodoncia, y no la prostodoncia..... En otros casos, por cuestiones de organización se actúa con total desinterés por conocer la problemática que afecta al paciente, nada más distante de la obligación de hacer el bien. -....cae un paciente con mucho dolor sin turno, no se lo atiende. Así mismo, hay cierto desconocimiento de los deberes del futuro profesional de la salud y de la necesidad de formación específica en relación a ello. -.....no creo que sea obligación de hacer el bien para el paciente, se hace innatoestá obligado a hacer el bien para no quedar mal,(con el paciente) hay que tratar de salvar el diente Con respecto a la no maleficencia, los alumnos reconocen situaciones en las que estarían haciendo un mal cuando podrían hacer algún tratamiento, por razones de tiempo o exigencias curriculares hacen una extracciónel criterio es la conveniencia del alumno, hay exigencia de materias.... Muchas veces, lo he visto, he sido cómplice, en cirugía, se prioriza otra cosa, tenés que elegir hacer el bien del paciente o quedar libre. Manifiestan, en algunos casos, haber provocado por impericia situaciones iatrogénicas en pacientes durante sus prácticas clínicas formativas, las que fueron resueltas de diversas maneras sin ser el paciente es correctamente informado. -....hice una sobreobtención, le expliqué al paciente y la profe se lo dio por escrito...trismus 3 no se le explicó, se le dijo que era por la infección. -....en endo no hacemos molares, lo tapamos queda ahí, no solucionamos el error, el paciente queda a la deriva. Creo que la mayoría no se pone en lugar del paciente. Se asume la*

situación con el apoyo tutorial del docente a cargo. En cuanto al principio de autonomía los entrevistados sienten que en Práctica Profesional Supervisada (PPS), último espacio curricular de la carrera, donde los alumnos deben atender en forma integral, no conocen alternativas para ofrecer a los pacientes - *la carrera no prepara para dar opciones, algunas terapéuticas son caras, en Práctica Profesional Supervisada, se tiene que armar un plan de tratamiento y no se sabe*. Hay quienes opinan que - *....no se tiene en cuenta la mirada del paciente*. Remarcan que los tratamientos responden a cumplir las exigencias académicas en lugar de dar respuesta a la necesidad y posibilidad del paciente. - *...pocas veces le damos a elegir al paciente para cumplir.... no puede elegir....buscamos dientes....el sistema está al revés. -Lo que la academia ofrece está muy dividido, no siempre es lo que le podemos ofrecer, hace falta que se coordinen las cátedras. -No hay ordenamiento, le hago endodoncia, cuando va a prostodoncia ya no se puede hacer por vieja, decide el alumno y el profe*. Las desigualdades socio-económicas afectan decisión de los pacientes. Muchas veces eligen los tratamientos que demandan menor gasto económico y/o tiempo de resolución. - *...opciones más económicas,...prevalece la extracción -se podría haber hecho otra cosa, pero el paciente eligió extracción.-... tener la vista en eso, adecuarse a lo que el paciente pueda pagar*. En relación a la justicia en la atención clínica los alumnos refieren no haber percibido discriminación. - *...no veo discriminación -yo nunca he visto actos discriminación*. Mencionan dificultades para la aplicación de este principio. - *...la sectorización no es justa para el paciente.justicia..., si....pero en la mayoría no es completa, es según la materia, se prioriza la necesidad del alumno no del paciente*. Por otra parte se sienten desprotegidos y con cierto temor en relación a posibles injusticias hacia ellos, en la tríade docente-paciente-alumno durante la práctica clínica. - *....si queda un resto radicular en el futuro puede haber consecuencia te pueden venir y hacer un lío. -...mucha injusticia con el alumno....cuando el paciente no viene, o cuando no te entregan la caja a tiempo (se refiere al instrumental esterilizado*. Los estudiantes reconocen el valor de la comunicación profesional / paciente, pero en la práctica clínica se ven impedidos de concretar la humanización de la relación. - *El tiempo no da para conversar con el paciente. -es importante el vínculo. ...no hay comunicación,.....se deja de lado la persona para ocuparse del diente*. Hay quienes rescatan poder comunicarse con el paciente por fuera del momento clínico. - *el tiempo lo tenés siempre, podés mandar un audio, la falta de tiempo en la facu es una excusa*. Se pueden diferenciar tres niveles de relación de los estudiantes; con el paciente, con el docente y entre pares. En la relación estudiante/paciente - *...depende del paciente, ...de la edad ... hay que adecuarse*. La infraestructura no favorece la vinculación con el paciente. - *abrir la boca en cualquier parte, no hay una sala de diagnóstico*. Los docentes con actitud ética en el respeto por el paciente en contraposición a las exigencias del sistema curricular son tomados como excepciones que sorprenden. - *...tenía un paciente para extracción, uno de 20 años, con diente fracturado, el profe le explicó que se podía arreglar, -...dijo que tiempo para sacar diente íbamos a tener, pero que él prefería que*



aprendamos a ser buenos odontólogos. Por otra parte, es común no respetar totalmente el secreto profesional. A los fines de protección o por inexperiencia, los estudiantes se sienten habilitados para comentar con el docente o con compañeros, aunque no desconocen el deber de resguardar la intimidad del paciente. -VIH si, interesa saber, si lo conté como una experiencia nueva. -....se comenta para buscar opinión. En la relación estudiante/docente los entrevistados mencionan falta de respeto mutuo que se traduce en tensión, maltrato y/o descalificación. -...te dije, estás agarrando como bruto!te equivocas o dudas y te dicen te voy a dejar libre. Perciben una enseñanza puramente técnica, que no les prepara para atender en forma integral a un sujeto de derecho en su contexto particular. -....en lo humano dejan mucho que desear. En cuanto a la relación estudiante/estudiante también encuentran dificultades, debido a la poca solidaridad y mucha competencia por intereses particulares entre pares. -..he visto compañeras a las que enfrente de su cara le roban el paciente. -...paciente que dejé en la cola para la radiografía y cuando volví ya pasó otro compañero. La competencia desleal es motivo de preocupación para los estudiantes.

Reflexiones finales

El perfil profesional del odontólogo implica alta capacitación específica, directa vinculación con personas durante la práctica cotidiana y responsabilidad social para brindar bienestar a la comunidad. En la dinámica de tal desempeño se presentan situaciones en las que el profesional debe ampliar sus reflexiones considerando que las diferentes alternativas terapéuticas involucran valoraciones éticas, que incidirán en el bienestar de sus pacientes. Surge entonces la pregunta acerca de donde se aprenden los valores éticos? Nuestros entrevistados dicen que "los valores los traes de la casa", si bien es cierto que los valores éticos son generados en el ámbito familiar, y luego moldeados en la interacción social bajo la influencia de la educación formal, las tradiciones, la idiosincrasia, y las ideas y creencias entre otros, resultan insuficiente para abordar los dilemas éticos que se plantean en las situaciones clínicas. La casa, entendida como familia, se encuentra en continua interacción con la sociedad, a través de interacciones con pares y el uso de los medios tecnológicos de comunicación, redes informáticas, etc . La familia actúa conteniendo, acompañando y apoyando el desarrollo del pensamiento crítico para la apropiación o no apropiación de los mismos.

La bioética se ocupa de legitimar las decisiones a través del diálogo y la participación, ya que las mismas no son sólo una determinación técnica, sino también "una manifestación moral, un acto de pública adhesión a un conjunto de valores". La formación universitaria brinda una excelente oportunidad de complementación y refuerzo para alcanzar niveles superiores de desarrollo moral plasmables en modelos de conducta ética aplicables tanto a nivel personal como profesional. La formación universitaria en bioética es fundamental para lograr la formación de profesionales competentes, en el saber saber, en el saber

hacer y en el saber ser con el otro, es decir profesionales con capacidad para resolver técnicamente los casos, tomando decisiones basadas en saberes éticos. De esta premisa surgen dos preguntas "qué enseñar" y "cómo enseñar". Distintos autores coinciden con diferentes matices, en un modelo ideal en el que los contenidos éticos deben ser tratados de manera transversal a lo largo de la carrera y reforzados al final de la misma con un espacio destinado a la ética profesional o deontología. A este modelo responde la propuesta curricular de la Facultad de Odontología de la UNC, donde asisten los entrevistados. Como lo señalan los estudiantes, en distintas asignaturas se dan contenidos éticos, pero no en forma sistemática, en algunas asignaturas aparecen espacios destinados a contenidos éticos, tomados por docentes y alumnos como contenidos de segunda categoría, que no hacen al eje de la disciplina, .en otros casos los conceptos éticos no figuran en la propuesta curricular de la asignatura y quedan librados a la predisposición del docente. También de las expresiones vertidas por los entrevistados se puede inferir que durante las prácticas del ciclo profesional, las situaciones clínicas no siempre son tomadas para la reflexión y/o debate ético. En cuanto al espacio curricular destinado a contenidos referidos específicamente a la ética, el plan curricular de la Facultad de Odontología de la UNC, establece la asignatura Odontología legal, cuyos contenidos están organizados según se observa en el programa de la asignatura en cuatro grandes bloques: Contenidos de Odontología Legal; Contenidos de Auditoría y Economía; Contenidos de Odontología Forense. El segmento de odontología legal se desarrolla en 4 unidades, siendo la unidad II, denominada Ética. Deontología. Bioética, destinada a la enseñanza de conceptos relacionados con la conducta, normas y deberes y responsabilidad social del profesional. Quienes han cursado o están cursando la materia Odontología legal, la mencionan a la par de otras asignaturas, sin destacar su especificidad.

En relación a las estrategias de aprendizaje utilizadas para la enseñanza de la bioética, es recomendable que las mismas sean participativas, en ese sentido el ABP y el estudio de casos resultan métodos adecuados para preparar al alumno en el análisis de dilemas éticos y la toma de decisiones. Estas estrategias permiten el abordaje integral y favorecen el aprendizaje en base al diálogo y la reflexión grupal en tiempos cercanos a los tiempos en que surgieron. No se trata de formar expertos en bioética, sino que lo deseable es la integración de contenidos bioéticos en las distintas asignaturas del currículum, entendiendo a la bioética como una disciplina transversal, que aporta herramientas válidas para la toma de decisiones en la futura práctica profesional.

Dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, juegan un papel muy importante los docentes, ya que para los estudiantes constituyen un modelo a seguir tanto a nivel científico-técnico como en su conducta profesional. El docente tiene su propia moral y es inevitable que desde ella, lleve a cabo su función educativa en torno a la ética profesional. Es así entonces que la actuación del profesor influirá positiva o negativamente en los alumnos. Una estrategia recomendada por diferentes autores es la capacitación de los docentes en



el área de la bioética, como manera de fortalecer la función docente, estrategia que ha sido implementada exitosamente en otras universidades.

Los alumnos con sus expresiones develan dilemas éticos propios del contexto de aprendizaje de la práctica clínica. En el desarrollo de la atención odontológica en la clínicas universitarias se establece una triada/ o cuarteto de funcionamiento, formado por docente-paciente -estudiante que plantea como dilema, la jerarquización de intereses entre los diferentes actores, que hace desviar el centro de atención, por razones educativas, desde la necesidad del paciente a los intereses de formación y evaluación del docente y el estudiante. La tendencia a la especialización se refleja en la segmentación curricular, consecuencia de ello es que el estudiante sólo puede realizar los procedimientos específicos de la asignatura de la especialidad que cursa (Cirugía, Endodoncia, Periodoncia, etc) quedando limitadas las alternativas de tratamiento a los asignados curricularmente, los que no siempre responden totalmente a las necesidades del paciente.

A lo ya mencionado se suma la temporalidad académica (cuatrimestre, semestre, semana, mes) y de atención del paciente. El alumno no se puede extender más allá del tiempo de atención previsto de acuerdo a los requerimientos académicos. En relación a ello se sugiere invertir la lógica de formación y evaluación, tomando como base una ponderación de las necesidades de atención del paciente y su resolución, para evaluar la ejecución y avance en la experticia del alumno, escuchando la voz del paciente.

Bajo la conformación de diadas de intervención clínica, la responsabilidad o compromiso recae siempre sobre el operador, independientemente del nivel de conocimiento y de habilidades técnicas del que actúa como asistente. Ello genera competencia y pone en riesgo el equilibrio entre pares.

Los estudiantes tienen conciencia que enfrentan una dificultad en la resolución de un problema de intervención, en tanto que tomar alguna de las alternativas de solución posible, implica un sesgo en la misma. Así mismo en este contexto de aprendizaje de prácticas clínicas, cuando se analiza el problema se lo ve desde una perspectiva técnica, ignorando al sujeto que padece, su historia, trayecto de vida, etc. Al negarlo se niega la posibilidad de ponderar mejores alternativas para cada sujeto en determinadas circunstancias socio-históricas. Es decir que lo que se pondera son técnicas y no proyectos terapéuticos co-gestionados como sería lo deseable.

En la sociedad actual las relaciones interpersonales han pasado a ser fundamentales para lograr eficiencia productiva y mejorar la calidad de vida de las comunidades, de manera tal que los seres humanos no pueden satisfacer sus necesidades como seres aislados. En relación a ello, la atención clínica se transforma en un proceso intersubjetivo en el que a través del diálogo, mejora la comunicación y hace posible la toma de decisiones en forma compartida que beneficie la situación de salud. Esta transformación encuentra reticencia en el ámbito profesional, donde algunos no adhieren a los actuales paradigmas de la complejidad centrados en el ejercicio de la interdisciplina en el marco de una práctica

de la clínica ampliada, enfocada en el sujeto, en la que se busca una relación paciente-profesional horizontal, siendo la autonomía del paciente de fundamental importancia para el éxito terapéutico. El principio de autonomía es la expresión del reconocimiento de que los afectados por la acción clínica-odontológica no son seres incapaces de decidir acerca de su propio bien, sino que por el contrario son seres autónomos a quienes se debe consultar para contar con su consentimiento para tomar las decisiones terapéuticas. Reconociendo la autonomía como algo inherente al ser humano, no sólo se aseguran mejores resultados en el proceso terapéutico y en la reducción de la asimetría paciente-profesional sino que también favorece la democratización del conocimiento. El principio de autonomía como los demás principios bioéticos, son guías de orientación, fundamentados en el concepto de persona, entendiendo a ésta, como interlocutor válido para comprender su valor intersubjetivo.

Los profesionales desde un modelo clínico “oficial” hegemónico, movilizados por su intención de hacer el bien de sus pacientes, asumen una actitud paternalista y actúan según lo que ellos creen es mejor para la salud del paciente y lo que es peor aún, en muchos casos, ejecutan acciones sin que los pacientes estén adecuadamente informados o que no tengan plena conciencia del procedimiento que se les está aplicando. En ambos casos la actitud contradice la aplicación de los principios bioéticos que deberían guiar la atención clínica: en primer lugar, el principio de beneficencia se deja de lado, ya que se atiende el bien desde la perspectiva del profesional, también impide el ejercicio de autonomía ya que el paciente no puede decidir con conciencia por falta de información. Así mismo si el profesional mira al paciente sólo desde su propia subjetividad desconociendo el contexto emocional y socio-económico del paciente no podrá brindarle lo que le corresponda en función de sus posibilidades y potencialidades. Los principios bioéticos, como dice Cortina son orientadores de las cuestiones bioéticas, pero siempre y cuando se fundamenten filosóficamente mediante el concepto de persona entendida como interlocutor válido para poder interpretar cabalmente su validez intersubjetiva. Además es importante considerar que si estos principios entran en tensión, es necesaria la reflexión conjunta con el paciente y la decisión última quedará en manos del afectado. Lo que nos lleva nuevamente a valorizar el diálogo con el paciente, no se trata de empatía, sino de establecer un diálogo, lo que implica respetar las partes y construir juntos las decisiones. La formación del alumno en la práctica clínica brinda la posibilidad de ofrecer una formación profesional integral, que aborde tanto la formación científico-técnica como la formación en bioética, dentro de la que se incluye la relación intersubjetiva con el paciente.

El modelo de clínica ampliada, centrada en el sujeto, recupera la validez del vínculo como herramienta terapéutica, poniendo al paciente como actor activo en la construcción conjunta de una propuesta terapéutica, facilitando así, la superación de la fragmentación entre lo biológico, lo subjetivo y lo social. Considera al paciente como interlocutor válido, quedando incluida en esta práctica los principios bioéticos, en todos los aspectos que los



mismos involucran. La incorporación del modelo de la clínica ampliada en el proceso de formación de grado propendería a un ejercicio profesional enmarcado en valores éticos. Adherimos a Sousa Campos en que es necesario incluir entre los objetivos curriculares aquellos que contribuyan a la construcción progresiva de autonomía de los pacientes y de las comunidades. Esto exigiría actores dispuestos a repensar los saberes y las prácticas de los profesionales al combinar lo biológico con lo subjetivo-psicológico y lo valorativo-social

BIBLIOGRAFÍA

Cortina, A. y Martínez Navarro, E. (1996). *Ética*. 3ª edición. Ediciones Akal, S.A.

Sousa Campos, Gastao Wagner de (2003). *Saúde Paidéia*. Editora Hucitec.

Martinez, M., Buxarrais, M.R., Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación* 29: 17-42.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*". Síntesis.

Reconfiguración del Taller de Integración Curricular I a partir de la pandemia: el cambio climático como dinamizador de la integración

Corina Graciano
Esteban Abbona
Ana Paula Moretti
Juan José Garat

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata
corinagraciano@agro.unlp.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo describe los cambios que llevaron a cabo en la propuesta didáctica del Taller de Integración Curricular I, de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP, a partir de la pandemia y se presenta la nueva propuesta que combina los aspectos más positivos de ambas etapas. Nuestras dudas y certezas son expuestas como parte del proceso de cambio y adaptación a la realidad que nos tocó atravesar. Pudimos sostener durante la pandemia el objetivo de la asignatura, que es que las y los estudiantes reconstruyan la noción de agroecosistema durante el proceso de integración. La incorporación más valiosa fue haber trabajado con la temática del cambio climático. En la nueva propuesta, la planificación y el enfoque sistémico siguen siendo los ejes de la propuesta del Taller y se incorpora al cambio climático como tema que potencia la integración de contenidos y contribuye a la formación de profesionales con una mejor preparación con los desafíos futuros.

PALABRAS CLAVE: Integración curricular, enfoque sistémico, planificación, cambio climático.

DESARROLLO DEL TRABAJO

El Taller de Integración Curricular I (TIC I) es una materia integradora de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal, ubicada al finalizar tercer año. Su objetivo principal es que las y los estudiantes integren los contenidos abordados en las materias básicas y básicas aplicadas, y que estén mejor preparados para cursar el tramo final de las carreras, que contiene materias aplicadas al manejo de las producciones agropecuarias y forestales. Las carreras de agronomía y forestal tienen en común que parte del trabajo



profesional se vincula con el manejo de sistemas productivos. En agronomía, los sistemas producen alimentos y fibras, en forestal, se generan productos madereros y no madereros derivados de los árboles. A pesar de que parece una premisa obvia comprender que lo que se maneja es un sistema, y no elementos aislados, no predomina la visión sistémica en la formación de grado. En ambas carreras se enseña a visualizar los “campos” o “quintas” como sistemas al inicio de primer año y, luego el resto de las asignaturas hasta tercer año, estudian elementos aislados del sistema (suelo, plantas, insectos, microorganismos, etc.) o partes de estos (fisiología, químicas, climatología, etc.), perdiendo la referencia del sistema productivo o el enfoque sistémico.

El sentido que se le dió al TIC I fue ser un espacio que, en la integración, permita a las y los estudiantes reconstruir la noción de agroecosistema o sistema productivo. También, que comprendan que el ejercicio profesional involucra la toma de decisiones que afectan sistemas interconectados y no elementos aislados. El agroecosistema es retomado posteriormente en algunas asignaturas de cuarto y quinto año, pero desde la mirada que incluye los conceptos disciplinares a desarrollar. Por eso, la instancia del TIC I permite una visualización más general del agroecosistema.

En este trabajo se presenta la propuesta pedagógica del TIC I hasta antes de la pandemia, los cambios que tuvimos que afrontar a partir de la virtualidad para mantener nuestro objetivo principal y se planteará cómo asumimos esta nueva etapa (pospandemia), retomando lo que consideramos más positivo de las dos etapas anteriores.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El recorrido del TIC I “prepandemia”

La estrategia principal de integración que se dio hasta la pandemia fue la planificación de un sistema productivo real, tomando como herramienta dentro de este proceso al enfoque sistémico. La planificación de los sistemas productivos puede considerarse un eje organizador del TIC I porque permite en toda su desarrollo (pasos de la planificación) generar instancias donde las y los estudiantes puedan poner en juego lo aprendido en el tramo inicial y medio de las carreras. La planificación, como se la aborda en el TIC I, consiste en seis pasos, a) el relevamiento de la información zonal y del establecimiento, b) el análisis del establecimiento, c) el diagnóstico, d) el planteo de los objetivos, e) el planteo de las propuestas de mejora y f) el análisis del posible efecto o impacto de dichas propuestas (Graciano et al., 2012). Este proceso se desarrollaba en función de los sistemas productivos que tenían que planificar y que eran sistemas hortícolas, ganaderos, silvapastoriles o forestales ubicados en La Plata, Brandsen, Magdalena o el Delta del Paraná. El primer día del TIC I ya se asignaba el establecimiento y zona a trabajar, por lo que el proceso de planificación desde el inicio era situado y no abstracto. Durante la cursada, los y las estudiantes reconstruyen la noción de

agroecosistema teniendo en cuenta las dimensiones ecológicas, sociales y tecnológicas de los sistemas productivos y sus interacciones. El enfoque sistémico entra en escena en la etapa de análisis, como herramienta esencial de dicha etapa y luego se retoma en pasos posteriores, principalmente en el análisis del impacto de las propuestas que realizan las y los estudiantes. Esta manera de trabajar la planificación permite vincular lo trabajado en primer año en Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales y a su vez, tener una base más robusta para el tránsito del tramo superior de la formación, donde otras asignaturas emplean la planificación y la mirada sistémica, aunque desde una perspectiva que les permite poner en juego los conocimientos propios de cada espacio. Dentro de la propuesta del TIC I y como elementos importantes en el desarrollo del mismo rescatamos el trabajo grupal, el rol docente que asumimos, las salidas a campo, el informe escrito y las estrategias de búsqueda de información.

Trabajo en Grupo: Desde el año 2008 en que se dicta el TIC I, se estableció el trabajo grupal y el enfoque de sistemas como la modalidad didáctica a emplear, considerando las ventajas del trabajo colaborativo, especialmente en esta asignatura donde el eje es retomar y aplicar contenidos abordados en profundidad en otras asignaturas (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 docentes, y los grupos suelen solicitar la mediación docente para “saber quién tiene razón” en las discusiones. Los grupos son de hasta 4 estudiantes para garantizar el trabajo de los integrantes en la construcción del informe final. Permite hacer un seguimiento mejor de los distintos grupos e intervenir cuando se visualiza que el funcionamiento del mismo presenta problemas.

Rol docente: Como 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 identifiquen la solución más adecuada, y orientarlos en la búsqueda de información e interpretación del material encontrado. 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). En las encuestas los y las estudiantes destacan como aspecto positivo el rol docente: *“En cuanto a lo positivo me pareció muy bueno como se respetaban las distintas opiniones y a partir de ellas y los conocimientos propios cada uno podía sacar sus conclusiones”, “el aspecto positivo, la predisposición de los profesores”, “No cambiaría nada ya que es una materia que sirve mucho para el diálogo y el cambio de opiniones, estaría bueno que muchas materias tomen este método y no que la única verdad es lo que ellos dicen”*. Siempre ponemos 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.



Salidas a campo para la planificación de un establecimiento: Desde los inicios del TIC I, trabajamos con salidas a campo (vista a establecimiento a planificar), porque consideramos que es necesario poner en la práctica los contenidos, y problematizar desde experiencias vivenciales. Cada grupo debe visitar y realizar un relevamiento en base a una guía de preguntas elaborada previamente a la salida (entre 3 a 4 encuentros). La planificación como herramienta didáctica tiene la ventaja que simula un modo de práctica profesional y permite trabajar en actitudes y aptitudes deseables para las y los egresados, que tienen poco espacio en los demás espacios curriculares. Esta metodología de trabajo nos resultó satisfactoria tanto a docentes como estudiantes.

Informes escritos: Dado que deben entregar por escrito la planificación del establecimiento, le dedicamos tiempo a brindarles normas de estilo y la estructura deseables en un informe de esta índole. Los asesoramos en cómo canalizar en la versión escrita diferentes opiniones de integrantes de los grupos y, de esa manera, las y los estudiantes se entrenan en la redacción de informes. Este aspecto es valorado positivamente, ya que en las encuestas finales a las y los estudiantes han expresado: “*me pareció muy útil el hecho de tener que cumplir con ciertas normas para entregar los informes, enriquecedor a la hora de armar la tesis y cualquier informe en general*”, “*El TIC I aportó conocimientos en elaboración de informe*”, “*Me aportó herramientas que me van a ser muy útiles en un futuro*”, “*Me siento más segura para realizar un análisis y redactar con seguridad un informe*” “*Los profesores con las repreguntas, te ayudan a poder abrir esas ideas y muchas veces pensar nuevas*”. Consideramos que el entrenamiento en la lectura y escritura técnica es fundamental en la formación de grado, y que se le debe dedicar tiempo a explicitar los estilos de escritura de cada disciplina.

Estrategias de búsqueda de información: Una característica de los tiempos actuales es la sobreabundancia de información y de fuentes de información. Por eso, desde el TIC I fuimos incorporando más tiempo y acompañamiento en la búsqueda de información. El relevamiento de la información a nivel zonal, que incluye aspectos ecológicos (suelo, clima, vegetación, entre otros), sociales (tipologías de productores, origen, capacitación, etc.) y tecnológicos (tecnologías de insumo y proceso que se encuentran en la zona para la producción que deben analizar), permite trabajar y discutir la confiabilidad de las distintas fuentes de información. También permite compartir aspectos de la lectura estratégica focalizada (por ejemplo, en qué parte de un trabajo científico puedo encontrar un dato numérico, dónde marcos conceptuales, dónde los resultados más relevantes, dónde las contradicciones o acuerdos con otros resultados). A su vez, este paso permite que el grupo conozca qué sistemas productivos se encuentran en la zona donde está inserto el establecimiento a visitar, lo que ayuda a una posterior comprensión del mismo en relación a la producción media de la zona (Abbona et al. 2020). En síntesis, nos permite dedicar tiempo a trabajar con las y los estudiantes en estrategias de búsqueda de información en internet y de lectura rápida, identificación de fuentes de información confiables, síntesis de

información consistente y contradictoria, y otras herramientas relacionadas al manejo de la información, fundamentales para el desempeño profesional.

Adaptándonos a la virtualidad

Durante la pandemia por COVID-19, y ante la imposibilidad de visitar establecimientos productivos, nos tuvimos que replantear cómo garantizar el objetivo del TIC I de reconstruir la noción de agroecosistema a partir de un proceso de integración de los contenidos de los primeros años de la carrera. Sabíamos que no se iba a poder trabajar desde experiencias reales, por lo que se decidió que se continuaría con el análisis sistémico de los establecimientos productivos, pero interpretando el funcionamiento de establecimientos promedios o medios de la región a analizar. De esta manera, se mantenía la búsqueda de información a nivel regional referidas a las características de la producción a analizar por el grupo, pero profundizando en la información que dé cuenta de la composición y funcionamiento de una “producción media” de la zona (por la superficie y características tecnológicas del establecimiento). Como se iba a trabajar desde la virtualidad se decidió ampliar la zonas analizar y se incorporaron distintas regiones de Argentina (NEA, Patagonia) e inclusive dentro de la provincia de Buenos Aires (ej. sudeste). Para trabajar las propuestas y poner más en juego los conocimientos del tramo inicial y medio de las carreras se incorporó la temática del cambio climático.

El cambio climático como dinamizador de la integración curricular

Decidimos incluir el tópico de cambio climático global, con la propuesta de describir un establecimiento productivo medio o típico de una región del país en base a la información disponible en internet. Luego, debieron buscar las predicciones de cambio climático para la región en cuestión, y finalmente, proponer alternativas para que ese establecimiento se adapte al cambio climático o mitigue sus efectos. A partir de la información disponible por diferentes organismos nacionales e internacionales, para cada zona de Argentina se pueden estimar las características climáticas (temperaturas, precipitaciones, días con heladas, etc.) en función de las probabilidades de cambio climático (de 1,5 a 4°C de aumento de la temperatura media global). Estos posibles escenarios esperados a partir del cambio climático para dentro de 10 o 30 años, tiempo en que las y los estudiantes van a ejercer la profesión, implicará que los sistemas productivos deberán tener características composicionales (cantidad y tipos de cultivos, vegetación espontánea, calidad del suelo, etc.) y funcionales (insumos, flujos internos, interacciones ecológicas, etc.) diferentes a las actuales. Por lo tanto, resultó muy estimulante y enriquecedor trabajar con estos escenarios que van a implicar creaciones e innovaciones importantes.

Esta combinación de cambio climático y enfoque sistémico resultó de gran interés para las y los estudiantes. En las encuestas al finalizar la cursada, gran parte de los estudiantes



destacó como muy positivo e importante haber visto el tema del cambio climático y visualizar las causas y posibles consecuencias del mismo. Algunos destacaron que les hubiera interesado interiorizarse más en los balances de emisiones de gases de efecto invernadero generados en las producciones agropecuarias. Además, destacaron la importancia de tener en cuenta el cambio climático en su trabajo profesional, como lo establece estas respuestas: *“Me gustó porque se hizo mucho hincapié en el cambio climático, es algo muy importante, que en otras materias no le dan tanta importancia”*; *“Me aportó conocimiento sobre cómo abarcar los distintos temas de una manera sistémica y no con un solo enfoque, además de ciertos conocimientos sobre el cambio climático de los cuales no era consciente”*, *“El TIC 1 me aportó nuevos conocimientos sobre el cambio climático global pudiéndolos relacionar e integrar con temas como el diagrama de sistemas y el enfoque sistémico que también los había visto en la cursada de agroecología hace unos años”*.

Y ahora ¿cómo seguimos?

A partir de este año que contamos nuevamente con la presencialidad y la posibilidad de realizar las salidas a campo, discutimos y analizamos la experiencia previa a la pandemia y las incorporaciones que realizamos durante la misma, para darnos la posibilidad de potenciar la propuesta que se venía desarrollando desde el Taller.

La propuesta para este año es retomar el proceso de planificación del establecimiento productivo empleando el enfoque sistémico, porque consideramos que es un eje ordenador del trabajo. Sin embargo, dicha planificación va a tener como objetivo proponer estrategias de adaptación del sistema analizado para un escenario determinado de cambio climático (por ej. manejos adaptados a mayor temperatura en verano, a menores precipitaciones) o de mitigación (por ej. reducir la lixiviación de nutrientes, reducir la quema, aumentar la acumulación de materia orgánica en el suelo). Es decir, en la estrategia de integración de los conocimientos de los primeros años de las carreras, se va a combinar la planificación y el enfoque sistémico con el cambio climático. Uno de los aspectos en los que somos conscientes es que en la planificación, las propuestas que se generan en los diferentes grupos de estudiantes no tienen la solidez que se esperaría si el mismo trabajo lo realizaran al finalizar la carrera, pero consideramos que lo relevante no es el producto final en sí, sino el proceso de aprendizaje durante el desarrollo y que los y las estudiantes finalicen con una noción de agroecosistema que ayude en el tramo final de su formación.

Aspectos que no cambiaron durante la pandemia y van a continuar son: mantener el trabajo en grupo, la búsqueda de información en internet, la elaboración de un informe y fundamentalmente nuestro rol docente de acompañamiento y guía.

La propuesta innovadora que emplearemos este año consistirá en seis etapas:

- 1) Búsqueda de información en internet sobre la actividad productiva agropecuaria o forestal que se realiza en la zona donde se encuentra el establecimiento que visitará cada grupo. Se relevarán en clases consecutivas aspectos sociales, ecológicos

y tecnológicos relacionados a la actividad productiva. La información relevada deberán volcarla en cuadros y redactar una síntesis que será incluida en el informe de la planificación, en el apartado de Descripción zonal.

- 2) Elaboración de una guía de observación y entrevista para ser utilizada en la visita al establecimiento productivo.
- 3) Visita al establecimiento productivo.
- 4) Búsqueda de información sobre predicción de cambio climático para cada región y selección de las predicciones más relevantes para cada región y actividad.
- 5) Elaboración de la descripción del establecimiento productivo, análisis de los aspectos ecológicos, sociales y tecnológicos, diagnóstico, objetivos relacionados a la mitigación o adaptación al cambio climático, propuestas y su posible impacto.
- 6) Exposición oral grupal de cada planificación.

En este contexto, es importante destacar que hasta el 2019, último año que se realizó la visita a establecimientos productivos, la mayoría de las y los estudiantes solían proponer, dentro de la planificación, como objetivos del establecimiento maximizar la producción o hacerla más eficiente. El desafío será hacerlos pensar en propuestas que corran el eje del productivismo y busquen creativamente modos de manejar las producciones de manera que cumplan su objetivo de producción en el marco de climas menos benévolos o que valoricen las ventajas de adoptar modos de producción regional, que minimicen los impactos negativos de la actividad en el ecosistema que lo sustenta y la sociedad que lo rodea.

CONCLUSIONES

La pandemia nos estimuló a buscar alternativas a nuestro quehacer docente, a las estrategias pedagógicas y metodologías a emplear. Principalmente, nos dio la posibilidad de repensar nuestra propuesta. En el caso del TIC I, incorporar el cambio climático como tema que potencia la integración, sumado a la planificación y el enfoque sistémico con salidas a campo, resultó en un propuesta que consideramos superadora a lo que veníamos haciendo en la etapa prepandemia, para formar profesionales críticos y responsables con el medio ambiente. Esperamos que en próximos trabajos a estas jornadas se confirme esta hipótesis.

BIBLIOGRAFÍA

Abbona E, C Graciano, AP Moretti, JJ Garat, JM Gauna (2020). Estrategia para enriquecer el análisis de casos: conocer la zona productiva para interpretar un establecimiento agropecuario. 3° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública, UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/106891>



Abbona E, M Oyhamburu, C Graciano, M Fava, AP Moretti, E Avogadro, MAubone Videla, A Mattioda (2014). ¿Qué es enseñar en un taller de integración? V Congreso Nacional y IV Congreso Internacional de Enseñanza de las Cs. Agropecuarias. http://revistafcaunlz.gramaweb.com.ar/wp-content/uploads/2014/11/eje_3_1.pdf.

Gutiérrez, D (2009). "El taller como estrategia didáctica." Razón y Palabra, Vol. N°66, pp. Consultado: 24 de Junio de 2022. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908023>.

Graciano C, E Abbona, M Oyhamburu y AP Moretti (2012). Nueva estrategia de integración de contenidos mediante la práctica profesional basada en la planificación de un establecimiento agropecuario. IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Tomo I: 441-450. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/21668>

Graciano C, AP Moretti, E Avogadro, M Oyhamburu, M Fava, E Abbona, A Mattioda y M Aubone Videla (2014). El trabajo grupal como instancia formativa para la vida profesional. V Congreso Nacional, IV Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. pp 92-99. http://revistafcaunlz.gramaweb.com.ar/wp-content/uploads/2014/11/eje_1.pdf

3

ENSEÑANZA/S

Enfoques y estrategias innovadoras en la enseñanza universitaria en distintos campos de conocimiento. Desafíos para la enseñanza en el escenario contemporáneo. Enseñanza, transmisión y transformaciones en las relaciones con el conocimiento. Construcciones didácticas y estrategias de enseñanza alternativas.

Laboratorio Abierto para una Materia Optativa

**Graciela Merino
Karina Mayocchi
Nahuel Blasetti
Lucas Darrigran**

Facultad de Odontología UNLP.
Laboratorio de Biología Molecular y Biotecnología
biotecnologiaodontologicafolp@gmail.com

RESUMEN

El nuevo paradigma educativo presenta el desafío de articular multidisciplinar y transdisciplinariamente los espacios curriculares especialmente en las áreas de las ciencias biológicas relacionadas a la biotecnología, la didáctica y los recursos tecnológicos, con el fin de mejorar el proceso de Enseñanza- Aprendizaje (E-A) en la carrera de Odontología. Nuestro desafío es caracterizar las prácticas de laboratorio que se realizan en el LBMB y en relación a una Materia Optativa “Introducción al cultivo de Células y tejidos”. Esta caracterización incluye tanto el estudio sobre guías estándares de laboratorio como el pensamiento de qué son y cómo deben ser las prácticas del Laboratorio Remoto. Al finalizar la Materia Optativa “Introducción al cultivo de Células y Tejidos” se alcanzaron capacidades para organizar y producir material didáctico para las asignaturas de su especialidad y resultó un buen estímulo para la participación en equipos multidisciplinarios de diseño, planificación y gestión de espacios en la modalidad de enseñanza virtual.

PALABRAS CLAVE: Laboratorio abierto, optativa, enseñanza, biología

INTRODUCCIÓN

El nuevo paradigma educativo presenta el desafío de articular multidisciplinar y transdisciplinariamente los espacios curriculares especialmente en las áreas de las ciencias biológicas relacionadas a la biotecnología, la didáctica y los recursos tecnológicos, con el fin de mejorar el proceso de Enseñanza- Aprendizaje (E-A) en la carrera de Odontología. El estado actual del conocimiento crece en forma exponencial en cuanto al desarrollo tecnológico, dando como resultado un alto grado de especialización en todos y cada uno de los temas, trayendo como consecuencia, por un lado positivo, el avance sistemático del

conocimiento, pero por otro lado la fragmentación de los conocimientos generados por la súper especialización, que demandan se originen estrategias superadoras en el proceso de E-A de las ciencias biológicas y básicas. Esta fragmentación del conocimiento se pone de manifiesto en la transferencia temática entre asignaturas aplicadas a la resolución de problemas desde la biotecnología a la experiencia clínica. Lo multidisciplinario ha sido conceptualizado como un enfoque de investigación científica que toma en cuenta varias disciplinas ya desde el Plan curricular de la Carrera; es decir, se tiene un problema macro común, pero unos objetivos y conclusiones diferenciados para cada una de las disciplinas que intervienen. El enfoque transdisciplinario se refiere en lo esencial a una visión de los fenómenos a investigar que trasciende las diferentes disciplinas y se basa en una participación global en el sentido de una cooperación sistemática con las personas afectadas ⁵ para articular ciencia y conocimiento en pos de resolver los problemas de la sociedad de una manera más integral y participativa. Este paso orienta a un aprendizaje más activo, más cercano a situaciones del mundo real, y exige a los docentes el desarrollo de conductas innovadoras que incorporan el dominio de herramientas tecnológicas digitales de comunicación, tanto en forma presencial como remota, lo cual crea nuevas competencias para su desarrollo⁵. La realización de actividades de aprendizaje de interacción grupal para la capacitación docente, para luego abrirla a los estudiantes, en foros temáticos y actividades áulicas multidisciplinarias y laboratorio abiertos y remotos, en forma sincrónica y asincrónica, hace especial hincapié en las interacciones permanentes entre alumno y docentes, y entre alumnos, a fin de intensificar el trabajo colaborativo y grupal a través de las múltiples posibilidades que brindan las NTIC's.³ Durante el transcurso de la capacitación se trabajó en forma presencial y con plataforma virtual (sistema blendedlearning) coordinado por el Laboratorio de Biología Molecular y Biotecnología de la Facultad de Odontología de la UNLP, (LBMB). Con la implementación de este proyecto se generaron nuevos espacios de discusión beneficiosos a la hora de revisar nuestra propia práctica. La implementación del Laboratorio Remoto (LR), como conjunto de tecnologías, permitieron realizar actividades experimentales reales en forma instrumental a distancia mediante una interfaz digital. Si bien inicialmente el LR estuvo relacionado con la necesidad de compartir equipamiento costoso y de facilitar procesos industriales, el contexto de pandemia contribuyó a su uso extensivo y para nosotros en el proceso E-A dentro de la Materia Optativa "Introducción al Cultivo de Células y Tejidos"

Objetivos

- Articular diferentes disciplinas básicas y biológicas para la interacción temática y temporal mediante la construcción del conocimiento biotecnológico a partir del Laboratorio Remoto en una Materia Optativa.
- Ofrecer la experiencia de Laboratorio Remoto y crear una red para su aplicación en Ciencias Biológicas.



DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La actividad experimental es uno de los aspectos clave en el proceso de E-A de las ciencias tanto por la fundamentación teórica que puede aportar a los estudiantes, como por el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas para las cuales el trabajo experimental es fundamental, asimismo, en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes y al desarrollo de cierta concepción de ciencia derivada del tipo y finalidad de las actividades prácticas propuestas. Existen argumentos a favor de las prácticas de laboratorio en cuanto a su valor para potenciar objetivos relacionados con el conocimiento conceptual y procedimental, aspectos relacionados con la metodología científica, la promoción de capacidades de razonamiento, concretamente de pensamiento crítico y creativo, y el desarrollo de actitudes de apertura mental y de objetividad y desconfianza ante aquellos juicios de valor que carecen de las evidencias científicas necesarias⁶ No obstante, su eficacia en los procesos de aprendizaje muchas veces es puesta en duda⁸ pues no se ha llegado a un acuerdo en cuanto a sus propósitos; para muchos, la educación científica queda incompleta sin haber obtenido alguna experiencia en el laboratorio. Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las ciencias biológicas y básicas, en los últimos años, aportan innovaciones tanto en lo metodológico como en lo conceptual. Desde la perspectiva docente se critica el hecho de que enseñen la ciencia de los científicos y no contextualicen la ciencia al aula¹⁰. Las prácticas de laboratorio brindan a los estudiantes la posibilidad de entender cómo se construye el conocimiento dentro de una comunidad científica, cómo trabajan los científicos, cómo llegan a acuerdos y cómo reconocen desacuerdos. El trabajo de laboratorio favorece y promueve el aprendizaje de las ciencias, pues le permite al estudiante cuestionar sus saberes y confrontarlos con la realidad. Además, el estudiante pone en juego sus conocimientos previos y los verifica mediante las prácticas. La actividad experimental no solo debe ser vista como una herramienta de conocimiento, sino como un instrumento que promueve los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales que debe incluir cualquier dispositivo pedagógico⁹. Nuestro desafío es caracterizar las prácticas de laboratorio que se realizan en el LBMB y en relación a una Materia Optativa "Introducción al cultivo de Células y tejidos". Esta caracterización incluye tanto el estudio sobre guías estándares de laboratorio como el pensamiento de qué son y cómo deben ser las prácticas del Laboratorio Remoto. Una clase teórica de ciencias, de la mano de la enseñanza experimental creativa y continua, puede aportar al desarrollo en los estudiantes de algunas de las habilidades que exige la construcción de conocimiento científico. El orden de presentación, el tiempo dedicado, la valoración relativa que se concede en la evaluación a los aspectos procedimentales frente a los conceptuales son algunas pruebas de la importancia de la traslación del laboratorio a la actividad clínica. Hallar esta relación puede facilitar el cambio de las prácticas de laboratorio tipo recetas a otras que permitan al estudiante, de una parte, desarrollarse cognitivamente, exigiéndose más a sí mismo

para producir conocimientos y mejorar los ya adquiridos, pues las hipótesis con las que él llega al laboratorio deben ser producto de su propia actividad intelectual y de su experticia clínica. De otra parte, permitiéndole tener una visión acerca de la ciencia, del conocimiento científico y de sus interacciones con la sociedad, es tan clara la situación que un estudiante solo entiende lo que él ha podido reconstruir mediante la reflexión, la discusión con sus compañeros, con el profesor, su vivencia y sus intereses. Lo importante de las prácticas de laboratorio, radica en que los docentes entiendan que éstas facilitan la comprensión de conceptos y que deben tener siempre un propósito claro, no solo el de llevarlos a “experimentar”. La presencia de las actividades prácticas en el currículo, en los objetivos de enseñanza y en la evaluación es diferente en función del modelo de enseñanza de las ciencias ¹⁻². A manera de ilustración, en el modelo de transmisión-recepción, el tiempo dedicado a las prácticas es reducido y su objetivo principal es ejemplificar la teoría. En el modelo de enseñanza por descubrimiento se aumenta la presencia del trabajo práctico y su objetivo es aprender ciencias haciendo ciencia ². Nos referimos a las prácticas de laboratorio como a una forma de comprender y organizar la enseñanza de las ciencias de tal manera que aporte a los estudiantes las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las Ciencias Biológicas y Básicas en cuanto a: la construcción de conocimientos, la adquisición de formas de trabajo científico y al desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas propias del trabajo experimental. En la actualidad son de especial interés: el aporte del trabajo experimental al desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo, el establecimiento de relaciones significativas entre las actividades prácticas propuestas y la vida cotidiana de los estudiantes, y las relaciones entre el campo específico de la actividad práctica (biología, biotecnología, patología, histología) con otros campos del conocimiento. De acuerdo a la clasificación de Prácticas de Laboratorio de Caballer y Oñorbe, el Problema-Investigación, permite que el alumno aplique distintas metodologías para llegar a la resolución del problema planteado, y así poder plantear la odontología traslacional, del laboratorio al paciente.⁶

Los estudiantes cuando asisten al laboratorio deben resolver situaciones problemas, teniendo un mayor protagonismo, siendo el verdadero sentido de una práctica de laboratorio el trabajo científico interaccionando estudiantes y profesores. Este método de enseñanza participativo a través de proyectos experimentales permite a los futuros odontólogos interactuar desde la biotecnología. En esta dinámica conocida como Laboratorio Abierto (LA)³, el alumno no es un simple espectador ni manipulador de instrumentos, sino que interviene activamente en su aprendizaje desde una Materia Optativa. Las características de la misma fueron las siguientes:

- Las estrategias y técnicas pedagógicas, transforman el conocimiento disciplinario en formas significativas para los estudiantes, requiriendo que los docentes cultiven el Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC). ⁴ a través del blendedlearning
- Utilizó principios del aprendizaje conectado como punto de partida de la educación como un proceso dialéctico, potenciado por las redes.



- Integró habilidades de alfabetización digital crítica para participar en la comunidad científica
 - Uso Licencias abiertas para compartir datos, investigación, productos y procesos con el mundo
 - Los contenidos en acceso abierto a las bibliotecas universitarias permitieron acceder a las bases de datos y suscripciones a medida que más revistas se convierten en acceso abierto.
 - Apertura 24-7: Es decir espacios y recursos disponibles las 24 horas, los siete días de la semana.
 - Trabajo con espíritu abierto, lo que implicó pensar críticamente sobre nuestros propios términos, límites y retos para trabajar de manera inclusiva.
- Se identificaron preguntas, problemas o actividades que obligaron a los estudiantes a reconocer y cuestionar ideas previas.
 - Se seleccionaron experimentos, problemas o proyectos que permitieron que los estudiantes exploren conceptos centrales.
 - Se construyeron explicaciones o analogías que facilitaron la comprensión de conceptos abstractos.
 - Se diseñaron actividades de evaluación que permitieron la aplicación de lo aprendido en la resolución de problemas en contextos realistas y variados

Para efectivizar esta propuesta se trabajó en la resolución de problemas que abarquen las áreas implicadas por medio de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y método de casos.

Modelo de Desarrollo temático de la Materia Optativa “Introducción al Cultivo de Células y tejidos” mediante LA: Mecanismos de Adhesión de las Células Madre Mesenquimales

Identificación.

- Observación descripción de la Adhesión Celular sobre plástico.
- Diferenciación de fenómenos.
- Ilustración e interpretación gráfica
- Variables del evento.

Indagación.

- Organización de información para responder a las preguntas

- Utilización de recursos tecnológicos, motores de búsqueda y sistematización.
- Videos interactivos

Explicación

- Elaboración de un modelo explicativo para docentes y alumnos
- Compartida en foros
- Establecimiento de causas-efectos
- Ideas para la construcción de textos

Comunicación

- Reconocimiento y utilización del lenguaje científico
- Utilización de conceptos para analizar la situación de adhesión
- Elaboración de un modelo explicativo
- Selección de tecnología para la transferencia.

Trabajo en equipo.

- Compartida general, transferencia tecnológica en redes.
- Utilización de pizarras interactivas
- Exposición en equipo, multiideas.
- Disposición para el intercambio aceptando la naturaleza abierta de la experiencia.
- Disposición para reconocer la dimensión social del conocimiento y para asumirla responsablemente.

La evaluación además de permanente, y continua, se basó en rúbricas como matrices de verificación que evalúan desempeño y aprendizajes situados. Se evaluó el aprendizaje de conceptos, procedimientos, estrategias y actitudes. Para la evaluación del proyecto se consideró una evaluación inicial de conocimientos previos en relación al problema a trabajar en el LA en cada una de las capacitaciones y durante el transcurso del período académico. La evaluación posterior mediante portafolios permitió establecer criterios y estándares, así como la construcción de instrumentos múltiples para la evaluación del aprendizaje en diferentes esferas (manejo de conceptos, uso apropiado del lenguaje, presentación, originalidad, toma de decisiones y solución de problemas, etc.).

Actividades/instrumentos para la evaluación inicial: Análisis de situación problemática desde una doble perspectiva: específica desde la disciplina y las vinculadas a las problemáticas de su enseñanza

Estrategias/instrumentos de evaluación formativa: Portafolios y rúbricas



Estrategias, instrumentos e informe de la evaluación sumativa y la Autoevaluación del aprendizaje del participante: Portafolios

Valoración del desempeño y producciones del grupo (cumplimiento de objetivos y metas): * Confección de Portafolios * Presentación de proyectos para capacitación externa

CONCLUSIONES

Al finalizar la Materia Optativa “Introducción al cultivo de Células y Tejidos” se alcanzaron capacidades para organizar y producir material didáctico para las asignaturas de su especialidad y resultó un buen estímulo para la participación en equipos multidisciplinares de diseño, planificación y gestión de espacios en la modalidad de enseñanza virtual.

BIBLIOGRAFÍA

Caballer, MJ; Oñorbe, A. (1999). Resolución de problemas y actividades de laboratorio. La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona.

Cabero-Almenara, J; Costas, Jesús (2016). La utilización de simuladores para la formación de los alumnos. Prisma Social. (17),343-372

Ceker, E ; Ozdamli, F. (2016). Features and Characteristics of Problem Based Learning. Cypriot Journal of Educational Science. 11(4), 195-202

Delfín, I; RaygozaMI. (2000) Enseñanza de la Química: Laboratorios Abiertos: Una Alternativa para la Enseñanza de la Química en las carreras de ingeniería. Revista de la Sociedad Química de México. 44(3),243-246.

Hodson D. Nature of Science in the Science Curriculum: Origin, Development, Implications and Shifting Emphases. (2014) En: Matthews M. (eds) International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7654-8_28.

Hurni, H; Wiesmann. (2011). Combining the concepts of transdisciplinarity and partnership in research for sustainable development. DO - 10.5167/uzh-61735.

Life, Thescience of Biology “La cabra que produce tela de araña”. ISBN 950-06-1803-6. López Rua, AM; Tamayo Alzate, ÓE. (2012) Las Prácticas De Laboratorio En La

Enseñanza De Las Ciencias Naturales. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. 8 (1), 145-166

Puebla, M; Yrazola, M J; Mercadal, R. (2012). Enseñar a Enseñar Biotecnología: Una Mirada desde la Química, la Didáctica y las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC's). Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología. 3(1), 91.

Quinchanegua, ID; Cortes, C E (2018). Propuesta de trabajos prácticos de laboratorio para el aprendizaje de contenidos procedimentales a partir de la síntesis y caracterización de polidopamina. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9809>.

Séré, M.G. (2002). "La enseñanza en el laboratorio. ¿Qué podemos aprender en términos de conocimiento práctico y de actitudes hacia la ciencia?". Enseñanza de las Ciencias, 20 (3),357-368.

Sitio destinado a la capacitación docente en temas de biotecnología. <http://www.porquebiotecnologia.com.ar/>

Talanquer, V. 2004. Formación docente: ¿Qué conocimiento distingue a los buenos maestros de química?, Educación Química 15(1), 52-58.

Tamayo, A; (2009). Didáctica de las ciencias: La evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Manizales: Editorial Universidad de Caldas

Tamayo A; Sanmartí, N. (2007). "High-School Students' Conceptual Evolution of the Respiration Concept from the Perspective of Giere's Cognitive Science Model". International Journal of Science Education. 29 (2),215-248.



Efectos positivos de la pandemia: reestructuración de las actividades de Laboratorio

**M. Laura Carbajal
Silvia Soto Espinoza
Pamela Kikot
Mariano Grasselli**

Departamento de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes.

repu@unq.edu.ar
unq.repu@gmail.com

RESUMEN

Debido a las medidas sanitarias implementadas en la pandemia por Covid-19, y la consecuente imposibilidad de realizar todas las prácticas experimentales pautadas por currícula, se tuvo que rediseñar la propuesta de trabajos prácticos de laboratorio e implementar modificaciones en la planificación de los mismos. Esto dió origen a la incorporación de una nueva actividad experimental integradora, denominada Trabajo Práctico Integrado, en la asignatura “Recuperación y Purificación de Proteínas”, perteneciente a la carrera Licenciatura en Biotecnología de la Universidad Nacional de Quilmes. En este trabajo se presenta la experiencia pedagógica vivenciada, en sus diferentes modalidades, y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se implementó con el objetivo de lograr la integración de los contenidos y brindar al estudiantado la oportunidad de llevar a cabo un proceso de recuperación y purificación completo. Posteriormente, se realizó un diagnóstico de fortalezas y debilidades en las 7 aulas donde se implementó. Se recuperaron las opiniones y visiones de las personas estudiantes en relación a la experiencia vivenciada mediante recursos de encuestas y autoevaluaciones. Se evidenció una respuesta general positiva, resultando muy interesante y de utilidad para la mayoría. Además, se tomaron en cuenta los comentarios, consideraciones y retroalimentaciones para mejoras futuras de la propuesta.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza Universitaria, innovación, estrategias de enseñanza, pandemia, actividades experimentales

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es presentar la experiencia pedagógica vivenciada al implementar una nueva actividad de aprendizaje denominada Trabajo Práctico Integrado (TPI), en la asignatura “Recuperación y Purificación de Proteínas” (RPP), de la carrera Licenciatura en Biotecnología, de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). A su vez, evidenciar la repercusión que tuvo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de quienes participaron como estudiantes y las sugerencias (propuestas de mejoras a futuro) que se obtuvieron a partir de la retroalimentación heterogénea del estudiantado sobre esta nueva actividad implementada en sus diferentes modalidades.

La asignatura RPP pertenece al núcleo de asignaturas obligatorias del plan de estudios actual (2018) de la Lic. en Biotecnología de la UNQ, Argentina. Es una de las primeras asignaturas del recorrido del ciclo superior (3° año) y se encuadra dentro del área de conocimiento de la Biotecnología Industrial y de los Bioprocesos. El objetivo general de RPP es que el estudiantado comprenda las diferentes etapas de recuperación y purificación que involucran la obtención de un producto biotecnológico (*downstream*), en particular proteínas. Para luego poder analizar y comparar las diferentes tecnologías de cada operación unitaria, teniendo en cuenta la problemática de la escala piloto-industrial. Se tiene especial interés en que las personas estudiantes adquieran: integración entre teoría y práctica, poder de análisis y juicio crítico, manejo de la bibliografía, habilidad en la confección e interpretación de información estadística y gráfica, así como criterio y destreza manual en la práctica experimental en el laboratorio. Cuenta con una carga horaria semanal de 6 horas y es de carácter teórico-experimental. Posee modalidad de cursada presencial y bimodal (desde 2018). Se dictan tres cursos por año lectivo y el plantel docente estable se constituye de cuatro docentes, con roles diferenciados para poder llevar a cabo el normal desenvolvimiento de las clases. Todo el cuerpo docente participa de la evaluación del curso (diagnóstica, de proceso y final o integradora) y como instrumentos se contemplan diversidad de producciones. Durante los años 2020 y 2021, la actividad áulica fue desarrollada en el entorno virtual de emergencia debido al Aislamiento y al Distanciamiento Social, Preventivos y Obligatorios (ASPO y DISPO, respectivamente) a causa de la pandemia de Covid-19. Durante marzo y agosto de 2021, siguiendo los lineamientos institucionales, se implementaron unas pocas jornadas presenciales excepcionales para poder cerrar las acreditaciones en suspenso¹.

En el contexto de la pandemia, las actividades de seminarios de discusión de problemas y las actividades de laboratorio resultaron las más afectadas. Los seminarios de discusión, lectura y problemas, se pudieron desarrollar mediante clases virtuales sincrónicas de consulta o mediante foros de discusión pautados asincrónicos. Sin embargo, el trabajo

1.- Reglamentación del Departamento de Ciencia y Tecnología. Comunicación DCyT 003/20 y CDCyT N°084/20. Archivo Público de Actos Resolutivos. Acceso: www.apar.unq.edu.ar



experimental de laboratorio presencial tuvo que ser suspendido hasta que las condiciones sanitarias permitieran su realización. En este nuevo contexto surgió el desafío de repensar estas actividades y adaptarlas de modo tal que permitiera alcanzar los objetivos didácticos de RPP. Cabe aclarar que la acreditación de RPP quedó en suspenso hasta la aprobación del TPI, en cualquiera de sus modalidades.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA.

El TPI fue concebido para promover que el estudiantado se enfrente a una situación auténtica y representativa del quehacer profesional, mediante la ejecución completa de un proceso de recuperación y purificación de un bioproducto de interés. Esto permite desarrollar en la persona estudiante la capacidad de diseñar un tren de operaciones unitarias sucesivas e interrelacionadas con sentido crítico e integral en lugar de aprender las operaciones unitarias de forma aislada e inconexa. Además, busca promover los siguientes **objetivos didácticos**:

- Lograr desarrollar capacidad de análisis sobre un método de purificación de acuerdo a las propiedades de la proteína en cuestión.
- Integrar conocimientos por medio del diseño de un protocolo de purificación que contenga una secuencia lógica de pasos que permita obtener una proteína purificada.
- Realizar el tratamiento de las muestras, el análisis estadístico y del error sobre las determinaciones experimentales.
- Analizar y evaluar los resultados obtenidos mediante un cuadro de purificación con los parámetros de seguimiento.
- Analizar, discutir y evaluar la performance del proceso mediante el cuadro de purificación por etapas y global. Identificar puntos críticos, sugerir propuestas alternativas o mejoras, ya sea por etapa o globalmente.

Además de las actividades experimentales centrales se realizan otras actividades relacionadas que se detallan a continuación en la siguiente tabla:

Actividad propuesta	Descripción
Desarrollo experimental en el laboratorio	Abordaje de los contenidos temáticos experimentales centrales. Se realiza en pequeños y en gran grupo.
Seguimiento de los lineamientos de la Guía del Trabajo Práctico ¹	La Guía explicita los objetivos didácticos y las consignas; una breve introducción general incluyendo los objetivos generales y específicos propios de la experiencia; una guía de preguntas de orientación para contemplar en la discusión; la metodología (materiales, métodos analíticos y procedimiento) y la bibliografía de referencia.
Espacio para el debate	Puesta en común realizada en gran grupo.

Entrega de un Esquema o síntesis del proceso	Realizado individualmente, entregado antes de ingresar al laboratorio y equivale al presente. Permite que se conozca el proceso y así propender a optimizar el uso del tiempo dentro de los laboratorios de docencia.
Autoevaluación del proceso	Por medio de una bitácora o portafolio personal (individual)
Realización de un informe grupal	Con entrega posterior a la realización del TPI, siguiendo los lineamientos de la Guía para la realización de Informes. Además, previamente se facilitan y explicitan los criterios de corrección y su ponderación mediante una rúbrica de corrección para dar transparencia a la evaluación.

En cuanto al **Diseño experimental**, se pretende estudiar las diferentes etapas de recuperación y de purificación de proteínas de interés comercial o biotecnológico. Así como también el análisis de sus puntos de control con perspectivas de escalado. Se han propuesto e implementado dos modelos de TPI (Figura 1). La primera opción, se propone la obtención de enzimas Peroxidasas alcalinas (HRPx) a partir de la cáscara de rabanitos. La segunda opción, que fue implementada sólo durante el 2° cuatrimestre de 2021, fue la obtención de la Proteína Verde Fluorescente (GFP, del inglés *Green Fluorescent Protein*) a partir de un cultivo de *E. coli* recombinante. Ambos persiguen los mismos objetivos didácticos y son alternativas plausibles pues se enmarcan en la misma estrategia educativa. En la Figura 2 se observan algunas fotografías tomadas por los estudiantes (tren HRPx).

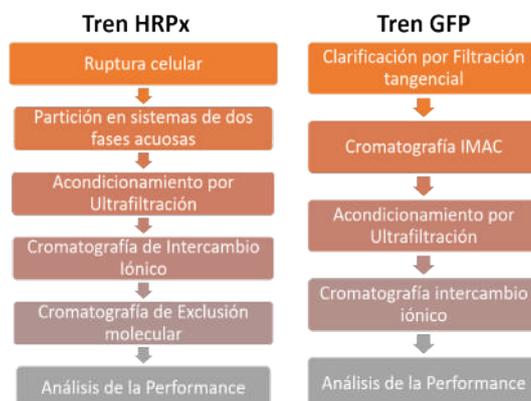


Figura N° 1: Esquema de las propuestas alternativas de TPI, con sus etapas de recuperación (ruptura, separaciones sólido-líquido y líquido-líquido), purificación (cromatografías) y evaluación de la performance del proceso para proteínas de interés biotecnológico.

Teniendo en cuenta la proyección para el escalado, dentro de los temas abordados en el TPI se consideró incluir: (i) los métodos de **ruptura celular** mecánica más ampliamente utilizados; (ii) la purificación de enzimas mediante **Partición en sistemas dos fases acuosas**, ya que resulta interesante desde un punto de vista tecnológico debido a que las operaciones de extracción líquido-líquido son comunes en la industria, presentan buena

recuperación del producto, y son de fácil escalado; (iii) **Separaciones sólido-líquido**, como ser la Filtración y Microfiltración para la clarificación de homogenatos y la Ultrafiltración tangencial para el desalado; (iv) **Cromatografías en columna empacada**, como ser la de Intercambio iónico (CIX) para separar proteínas por carga iónica, la de exclusión molecular (CEM) para cambiar la composición del buffer de una solución de proteína en escala preparativa, y la de Afinidad por iones metálicos (IMAC) en el caso de proteínas recombinantes con His-Tag; (v) la **Determinación de parámetros de seguimiento y análisis de la Performance** de un proceso de purificación (pureza, rendimiento, factor de purificación) que se resumen en un cuadro de purificación. Esto último se relaciona con las dimensiones analíticas que intervienen en todo proceso de purificación de proteínas, como ser las técnicas de determinación de actividad enzimática y proteínas totales, manejo de diluciones y análisis del error.

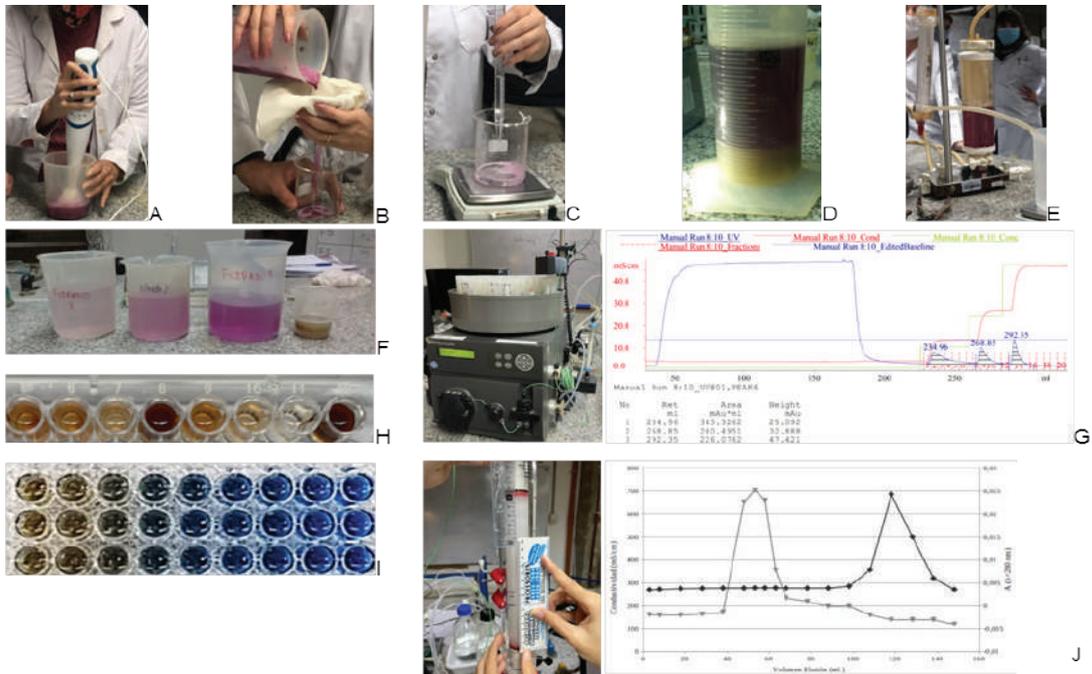


Figura N°2. Fotografías tomadas por el alumnado durante el TPI. A- Ruptura del material vegetal. B- Filtración. C- Pesaje de polímero. D- Formación del sistema de dos fases acuosas. E- UF. F- Filtrados de cada ciclo de UF y fase inferior con contaminantes y los desechos sólidos. G- Cromatógrafo y cromatograma CII. H- Determinación de actividad enzimática. I- Determinación del contenido de proteínas totales. J- Columna de CEM y cromatograma.

Modalidad de implementación

El TPI se desarrolló durante la pandemia como una estrategia didáctica que ofreciera al alumnado una visión exhaustiva y global de los contenidos tecnológicos de la asignatura. Este proceso no sólo debía abordar los contenidos teóricos desarrollados durante la cursada, sino que también debía adaptarse a las circunstancias de virtualidad y/o a la presencialidad

limitada por las condiciones establecidas por la Universidad sobre aforos, capacidad de ocupación y tiempo de permanencia dentro de los laboratorios². Es por ello que, desde 2020 y hasta 2022 inclusive, se adaptó el formato del TPI a distintas modalidades, según el contexto de ASPO y/o DISPO que rigieron durante este periodo. Para las cursadas del año 2020 y primer cuatrimestre de 2021, el estudiantado debía observar material audiovisual y realizar un informe que constaba de una serie de preguntas orientativas destinadas a monitorear la comprensión de los conceptos. Estos videos mostraban el funcionamiento de los equipamientos, el manejo del material y la aplicación de las técnicas analíticas³. Durante el año 2021, con la flexibilización de las normativas sanitarias pero atendiendo a las disposiciones de la UNQ sobre la capacidad y permanencia en las aulas, se dispuso una modalidad presencial intensiva. En la misma, quienes habían aprobado las cursadas en 2020 y primer cuatrimestre de 2021 realizaron el TPI de forma optativa. Con la asignatura ya acreditada, menos del 10% de las personas que cursaron durante el año 2020 y un 50% del primer cuatrimestre 2021, optaron por hacer la actividad ya sea en marzo o en agosto de 2021. De la encuesta, se desprenden algunas causas relacionadas, entre ellas la imposibilidad de traslado y la superposición con otras actividades. En el segundo cuatrimestre de 2021, el TPI se realizó de forma obligatoria al final de la cursada con doble jornada, incluyendo un informe evaluativo escrito. En el año 2022, con las condiciones de presencialidad plena, se pudo realizar el TPI a lo largo del cuatrimestre dividido en cuatro jornadas durante los horarios de cursada, debiendo también realizar el informe final obligatorio y evaluativo.

Luego de estos dos años de su implementación, se realizó una evaluación diagnóstica con diferentes herramientas para obtener información sobre los alcances de esta estrategia, para reprogramar y/u optimizar esta estrategia de enseñanza. Se recurrió a reflexiones sobre la práctica (autoevaluaciones) y a la retroalimentación heterogénea, mediante una encuesta anónima mediante formulario de google (<https://forms.gle/MU9dy3MntDdFNTrz9>). En este formulario se solicitó al estudiantado que identifiquen la modalidad de TPI y el cuatrimestre en el que lo realizó y que responda distintas preguntas sobre el mismo. Se sondeó la opinión sobre los métodos de evaluación del TPI (informe), la efectividad de la elaboración del Esquema como herramienta de estudio y la comprensibilidad de la Guía.

Se obtuvieron 25 respuestas sobre un universo total de 88 estudiantes regulares (7 comisiones). Las encuestas mostraron los siguientes resultados:

2.- Protocolo Marco y Lineamientos Generales para el Retorno a las actividades ACADÉMICAS Presenciales en la UNQ (Anexo I) - Prácticas Curriculares (Anexo II) - Escuela Secundaria Educación Técnica (Anexo III). UNQ, marzo 2021. Reuperado del Portal de transparencia: <https://gestioninformacion.unq.edu.ar/transparencia/RR-192-21-Adecuacion-protocolos-marzo-2021-firmado.pdf>

3.- El mismo se encuentra en el canal "RePu UNQ" en YouTube (https://www.youtube.com/channel/UCo_qMF0RMdvheLN-cB2AJZQ), reservado a quien tenga el link de acceso. Ejemplos en: <https://youtu.be/B9WmV6PgQ5c> <https://www.youtube.com/playlist?list=PLKg8o60liXfeMTbbibbUbHCuagWdavOAR>;



- **Opinión sobre el TPI:** El 61% opinó que el TPI fue muy bueno o excelente, 30% respondió que fue regular y nadie lo calificó como malo.
- **Objetivos didácticos:** El 78% dijo haber integrado los conocimientos adquiridos durante el TPI. El resto de los objetivos didácticos fueron alcanzados de forma moderada (de 65 a 49%). Los menos adquiridos fueron los relacionados a la elaboración individual de estrategias de purificación alternativa (26%).
- **Guía de TPI:** nadie dijo no haber entendido la guía, siendo calificada como clara y fácil de entender por el 83%.
- **Esquema:** el 78% dijo que la entrega de un Esquema previo a la ejecución del TP le fue de utilidad para su comprensión.
- **Interés:** al 61% le pareció súper interesante, al 26 % muy interesante y al resto interesante. La mayoría recomendó su implementación futura .

Se ofreció un espacio para hacer comentarios. Algunos de estos fueron:

Sobre los informes: *“Fue muy útil para presentar y analizar los resultados que obtuvimos en el laboratorio”. “El informe integrador se hace un poco difícil, quizás se podría entregar un poco más fraccionado”. “Me pareció muy interesante y a la vez complicado. Es la primera vez que realizo un informe de tantos tps y conceptos juntos, pero creo que nos prepara para lo que resta tanto de la carrera como para futuros trabajos”.*

Sobre el desarrollo experimental: *“El TP me resultó muy útil para estudiar la materia, más que nada teniendo en cuenta la situación de pandemia. ¡Me parece excelente que se siga haciendo! Lo ideal sería intentar reducir la jornada de trabajo para evitar estar tantas horas ya que también es real que resulta agotador al final del día”. “Considero importante darle más atención al abordaje de fundamentos asociados al cromatógrafo ya que muchas empresas buscan eso en el perfil técnico de un licenciado”. “Fue una de las materias que más me gustó cursar (una pena que haya sido virtual). La relación entre la exigencia, el nivel y lo brindado, fue justo”. “Es mucho más interesante hacer un proceso de purificación completo en vez de varios Tps sin un objetivo global. Ayuda a integrar mejor los temas de la materia y a tener una idea de que métodos conviene hacer después de otro”. “Me parece que es fundamental para entender la materia. Me hubiese gustado hacer más tareas, como un SDS PAGE para ver las proteínas y la purificación”. “Hubiese sido interesante poder armar las columnas como la de CEM (aunque esto puedo entender que no se hizo por cuestiones de tiempo)”.*

Sobre la entrega del Esquema: *“Es útil porque te obliga a leer el TP antes de ir al laboratorio, cosa que sinceramente muy probablemente no haría si no fuese por eso”. “El esquema me sirvió para leer y entender lo que iba a hacer, porque si no hubiese leído los tps 5 minutos antes de ir al lab”. “Es preferible eso que hacer un parcialito. Ya hacer el esquema implica haber repasado y leído sobre el Tp”.*

Además, en la comisión bimodal se contó con las autoevaluaciones sobre la práctica, plasmadas en las bitácoras. En ellas se menciona haber tenido una experiencia positiva en el TPI en coincidencia con los objetivos didácticos buscados (Autoevaluaciones del estudiantado, julio de 2022). A continuación se comparten algunas reflexiones:

“En cuanto a la discusión de los resultados, pudimos llegar a conclusiones interesantes y a proponer mejoras reales para aplicar en el proceso y poder aumentar el rendimiento obtenido. [...] Me pareció muy buena la idea de la evaluación global de todo el tren de purificación ya que de esa forma se pudieron detectar los puntos críticos y decir cómo mejorar este paso para que luego el efecto no se vea expandido en los pasos posteriores.” (Autoevaluaciones de EZ, julio 2022).

“Siento que fue enriquecedor poder analizar un proceso de purificación real de manera más global y no tanto paso a paso” (Autoevaluaciones de RNV, julio 2022).

“Hacer un TP integrador me dio (y creo que a todos) la posibilidad de ver el panorama de una mejor manera, y más global” (Autoevaluaciones de FNV, julio 2022).

“Este trabajo fue super aprovechado para darle un cierre a todos los TP experimentales realizados, y al ser integrado considero que se le dio más continuidad a cada proceso unitario, fue excelente para realizar al final de la cursada, con previamente todos los contenidos trabajados y discutidos en las instancias de evaluación” (Autoevaluaciones de PYM, julio 2022).

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

En RPP la realización del TPI permitió determinar el grado de comprensión de las diferentes etapas de recuperación y purificación que involucran la obtención de un producto biotecnológico que alcanzan las personas estudiantes. Permitted evaluar si las personas estudiantes adquieren las capacidades de poder realizar y analizar un proceso de forma global, de poder comparar las diferentes tecnologías que se emplean en cada operación unitaria, de poder analizar los resultados obtenidos, plantear sugerencias de mejora y realizar el diseño del escalado, de poder producir informes técnicos.

La experiencia de la realización del TPI permitió que la persona estudiante se enfrente a una situación más auténtica de los bioprocesos, promoviendo diferentes competencias vinculadas a carreras científicas-tecnológicas, favoreciendo la comprensión y aprendizaje sobre los conceptos de la teoría. Mediante las retroalimentaciones recibidas, se obtuvo información sobre las fortalezas y debilidades de la implementación del mismo, lo cual permite mejorar la implementación futura en los próximos cursos. Se focalizará en pensar e implementar estrategias para trabajar sobre los objetivos didácticos menos logrados y en las dificultades comunicadas. Algunas de las medidas que se adoptarán serán la inclusión de etapas intermedias de discusión y la supervisión de la elaboración del informe final para ayudar a interpretar los resultados con mayor facilidad y así estimular sus habilidades en la redacción de textos científicos. Por otro lado, en respuesta a las sugerencias, se está evaluando anexar tareas relacionadas durante



la ejecución del TPI para que el estudiantado practique destrezas técnicas complementarias (realización de SDS-PAGE, armado de columnas, manejo del cromatógrafo, etc.).

BIBLIOGRAFÍA

Estudiantado de las comisiones nocturna y matutina 2022 (abril-julio, 2022). Autoevaluaciones (producciones escritas) de la Asignatura Recuperación y Purificación de Proteínas. Licenciatura en Biotecnología, UNQ.

Plantel Docente de la asignatura Recuperación y purificación de proteínas. *Guía del TP Integrado: "Recuperación y purificación de Peroxidasa de Raphanus Sativus", 2020.* Licenciatura en Biotecnología, UNQ. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1MNMDJHB4OrNLbjBDcfCDTU_fkLd7IOxX/edit?usp=sharing&oid=115734607064285849577&rtpof=true&sd=true

Plantel Docente de la asignatura "Recuperación y purificación de proteínas". Guía de TP laboratorio: "Proceso de purificación de GFP recombinante", 2021. Licenciatura en Biotecnología, UNQ. Recuperado de: https://docs.google.com/document/d/1T6aD5soZrZyABBObdzBUDC_BBToKOurO8B5vqwp7SCM/edit?usp=sharing

1.– Para acceder a las guías se encuentran referencias en la bibliografía como Plantel docente RPP, (2020 y 2021).

El abordaje de la continuidad genética de la vida como contenido complejo. Relato de una experiencia pedagógica virtual con profesores en Ciencias Biológicas

Teresa Inés Legarralde

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Facultad de Psicología.
Universidad Nacional de La Plata. Argentina
terelegarralde@gmail.com

RESUMEN

Se presenta el relato de una experiencia pedagógica de un seminario virtual destinado a profesores de Biología sobre el abordaje de la continuidad genética de la vida como contenido complejo; se realizó en forma de un curso de posgrado en el que se analizaron las problemáticas que atraviesan a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de dichos temas. En él se pusieron en debate los aportes de diferentes referentes teóricos y las propias experiencias didácticas de los participantes; también las implicancias que estas cuestiones tienen en el campo de la educación en ciencias. Se discutieron además, algunas ideas prácticas concretas para trabajar en el aula de Biología. El foco de la evaluación se centró en el desarrollo de una secuencia fundamentada para el abordaje de estos contenidos en forma integral, destinada a estudiantes de la educación secundaria en alguno de sus niveles, que incluyera materiales o dispositivos didácticos elaborados por el docente para su utilización en el aula. A través del trabajo desarrollado durante el curso se favoreció el análisis de diferentes enfoques y la construcción de estrategias innovadoras para la enseñanza de estos contenidos donde el diseño de propuestas didácticas fue el sustento y protagonista. Se aporta además con un modelo de trabajo cuyos dispositivos pueden ser incorporados por el colectivo docente en futuras intervenciones didácticas.

PALABRAS CLAVE: continuidad genética de la vida; enseñanza; implicancias didácticas; ideas prácticas para llevar al aula; aprendizaje



INTRODUCCIÓN

Los avances de la Genética en la actualidad, fruto de los últimos cincuenta años de investigación en el campo de la Biología, conciernen particularmente a la Genética Molecular y la Biotecnología. El desarrollo de conocimientos en el área es tal que no solo es abordado en el ámbito académico y escolar, sino también en los medios de comunicación social. En el campo que nos ocupa, la comprensión de ciertos procesos genéticos y celulares básicos es importante no solo para entender el modo en que se originan nuevos individuos y su importancia como fuente de variabilidad, sino también para interpretar los fundamentos de las leyes de la herencia y la conservación del número cromosómico de cada especie. Pero no es sólo eso; para el docente que enseña Biología se trata, entre otras cuestiones, de desarrollar capacidades relacionadas al análisis de las problemáticas asociadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de contenidos genéticos, de tomar decisiones didácticas apropiadas para propiciar su comprensión por parte de los estudiantes y de desarrollar materiales didácticos adecuados utilizándolos en secuencias de aula situadas. Sobre esta base, es necesario considerar que apreciar la importancia biológica de algunos contenidos centrales de la disciplina, contextualiza y facilita el análisis de procesos complejos como la replicación del ADN y el flujo de la información genética de una generación a otra. Siguiendo la lógica disciplinar, la distribución azarosa de los alelos durante la formación de las células reproductoras y su encuentro en el momento de la fecundación, son contenidos que deben ser comprendidos antes de abordar el estudio de las leyes de la herencia. Por otra parte, valorar la relación existente entre el proceso meiótico y las Leyes de Mendel, probablemente colabore para que la realización de problemas genéticos dejen de ser ejecutados y enseñados de forma casi automática, para ser considerados como procedimientos válidos y provistos de significado, ya que permiten visualizar el modo en que se distribuyen los genes en la descendencia. En esta línea, la historia de las ciencias aporta ejemplos acerca de las barreras superadas en el surgimiento y posterior desarrollo de la Genética y el logro de avances en ese campo de estudio que le permitieron establecerse como disciplina científica. En la bibliografía relativa a la filosofía e historia de la Biología se abordan también algunos de los problemas más interesantes con que se han enfrentado los científicos sobre estos tópicos. Sin embargo, a pesar de las controversias superadas, una variedad de desafíos, incertidumbres y encrucijadas atraviesan hoy las prácticas en las aulas de Biología e interpelan a la agenda de la didáctica de la disciplina, la cual es movilizada por nuevas demandas y cuestionamientos; la misma es de carácter investigativo y social y se construyó sobre la base de la introspección y de la reflexión. Entonces, ¿Cuáles son los escenarios que demandan hoy distintos conocimientos y aprendizajes? ¿Qué contenidos del campo disciplinar enseñar contextualizados desde su dimensión social? ¿De qué manera diseñar espacios didácticos que susciten un saber y un saber hacer en los estudiantes atravesado por un creciente peso conceptual? ¿Qué

tipos de propuestas didácticas diseñar para abordar contenidos genéticos y que resulten superadoras de las metodologías tradicionales utilizadas para su enseñanza? ¿Cuáles serían las secuencias instruccionales más apropiadas como promotoras de cambios cognitivos vinculados a la alfabetización científica de la ciudadanía? ¿Qué modalidades de propuestas para el aula incluir como “buenas prácticas” para desarrollar a partir de ellas, nuevas perspectivas vinculadas al saber a enseñar? Asumiendo los nuevos vínculos del conocimiento con la cultura, cobra mayor centralidad educativa la complejidad de otorgar respuestas didáctico-pedagógicas a las preguntas formuladas, construyendo argumentos y creando diseños innovadores de nuevas prácticas en ciencias; aquellas que, complementen la dimensión técnica del qué enseñar, la dimensión humana de quienes participan de esa enseñanza y la dimensión política que la problematización temática y las decisiones de la práctica configuran (Rivarosa y De Longhi, 2012). En este sentido, Merino (2004, 2017) nos habla de “tejer una trama” que articule los principios estructurantes de la disciplina y de realizar “buenas prácticas” de enseñanza en las aulas de la universidad. El reto radica en efectuar lecturas diferentes acerca del contenido a enseñar, buscando superar percepciones fragmentarias o parciales y representaciones alteradas acerca de dicho contenido; de este modo se puede aportar, renovar y actualizar su proyección respecto a la labor en el aula de Biología y su efecto futuro. Esto significa rescatar el sentido y alcance de los modelos explicativos acerca de, entre otras nociones, aquellas vinculadas a la herencia, el flujo de la información genética y la continuidad de la vida, así como sobre la diversidad biológica y sus dimensiones genética, específica y ecosistémica; ello permitirá que, posteriormente, se pueda problematizar su didáctica, diseñar situaciones de clase situadas y argumentadas y ejecutar sus prácticas docentes asociadas, analizándolas en forma introspectiva y retrospectiva. Esto sitúa a los docentes en un espacio destacado con un compromiso político-pedagógico y una perspectiva metareflexiva que considera las variables multidimensionales, contextuales e ideológicas que impregnan la tarea educativa desde su creatividad, pero también desde su provisionalidad y perfectibilidad. Distintos referentes señalan como una vía atractiva la promoción de innovaciones en diferentes estilos y formatos, lo que va configurando un perfil nuevo del educador en ciencias, como un sujeto crítico que analiza su quehacer, diseña sus propias estrategias de trabajo y las válida contextual y teóricamente a partir de la valoración y la experiencia que surge de su puesta en práctica (Astudillo, Rivarosa y Ortiz, 2012; De Longhi, 2014). En esta línea, se plantea que el colectivo docente tiene una tarea pendiente, que, si bien en construcción, debe avanzarse; esta es la de abandonar el trabajo individual y generalizar la tarea colectiva. Una tarea basada en la cooperación y los aprendizajes mutuos que conduzca a una producción solidaria de materiales y propuestas de intervención didáctica, promotora de responsabilidades compartidas, abordajes multidimensionales y complementarios conducentes a la formación de comunidades de prácticas. En este orden de ideas y considerando los argumentos expuestos, se diseñó un curso-seminario virtual destinado a



profesores de Biología en ejercicio y estudiantes de carreras de posgrado vinculadas con la educación en Ciencias Naturales.

OBJETIVOS Y SELECCIÓN DE CONTENIDOS

Los objetivos formulados para este curso fueron:

- Reconocer el panorama de los temas relevantes que se debaten actualmente en torno de la enseñanza de la Genética en el campo de la didáctica de la Biología.
- Identificar las problemáticas que atraviesan a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de contenidos genéticos y su incidencia en las prácticas de aulas.
- Examinar de modo crítico las estrategias de abordaje de contenidos disciplinarios de naturaleza compleja como los que atañen a los procesos implicados en la herencia y la variación.
- Establecer los principales conflictos, desafíos y tensiones presentes en el aula de clase sobre algunos conceptos centrales del campo de la Genética en relación a su enseñanza y aprendizaje.
- Analizar propuestas de enseñanza, modelos de abordaje y/o materiales concretos como insumos para ser utilizados en las propias prácticas docentes.
- Formular abordajes alternativos para el diseño de secuencias didácticas sobre nociones estructurantes de la disciplina.

Para el desarrollo del curso se seleccionaron los siguientes contenidos:

La continuidad genética de la vida como noción estructurante del campo de la Biología. Las implicancias en la enseñanza de algunos conceptos centrales de la disciplina de naturaleza compleja y abstracta (mecanismos genéticos básicos, flujo de la información genética, división celular, reproducción a nivel individuo u organismo). Dificultades y obstáculos vinculados a la enseñanza de nociones genéticas complejas y puentes cognitivos que aporten o promuevan su comprensión. La innovación a partir del trabajo creativo y colaborativo del colectivo docente. El diseño de materiales para trabajar contenidos genéticos en el aula de Biología; su inclusión en procesos de secuenciación didáctica para el acontecer de las prácticas docentes.

METODOLOGÍA DE TRABAJO Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES

El curso se desarrolló en el período comprendido entre junio y septiembre de 2020. El mismo se construyó y desarrolló desde la plataforma *AulasWeb-UNLP*, un entorno de enseñanza y aprendizaje en la Web que se pone a disposición de las Unidades Académicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) para desarrollar proyectos educativos mediados por tecnologías digitales (UNLP, Argentina). Se matricularon 16 profesores en Ciencias Biológicas y 4 estudiantes avanzados del profesorado en Ciencias

Biológicas (FaHCE-UNLP) a los cuales se administró una encuesta orientada a realizar un diagnóstico que permitiera recabar expectativas, intereses, percepciones y valoraciones sobre el tema objeto del curso con la intención de realizar las adecuaciones pertinentes al comienzo del curso. Se propuso una metodología sustentada por un diálogo entre la teoría y la práctica que intentó organizar escenarios de aprendizaje que, por una parte, contribuyeran a entender los vínculos entre los saberes científicos y los procesos didácticos y que, por otra parte, posibilitaran la construcción de actuaciones estratégicas para el diseño de secuencias nuevas para el propio ámbito educativo. La intención deliberada en esta metodología incluyó la sensibilización y problematización del hacer de las prácticas docentes, promoviendo de este modo una reflexión crítica desde las propias historias y experiencias educativas de los participantes. En la línea de facilitar el trabajo colectivo, se ofrecieron instancias de análisis y cuestionamientos de las concepciones y experiencias en investigación e innovación educativa, buscando significar conocimientos que posibilitaran pensar opciones de experimentación didáctica. En este sentido, se desarrollaron actividades teórico-prácticas en forma remota sincrónicas y asincrónicas que incluyeron:

- I. Sesiones de clase virtuales en forma sincrónica por videoconferencias, para la puesta en debate de ciertas acciones programadas, para realizar una contextualización de las propuestas de trabajo y para dar sustento teórico a las diversas situaciones didácticas que se compartirán.
- II. Momentos de lectura y producción domiciliaria combinadas con presentaciones en diálogo con los participantes como modo de dar soporte y marcos teóricos de referencia a las temáticas abordadas.
- III. Instancias de actividades individuales y grupales en foros de discusión, reflexión y análisis de investigaciones vinculadas a la educación en genética y las problemáticas que la atraviesan, así como de propuestas y materiales didácticos incorporados en secuencias de clase como simulaciones, modelos y otras experiencias educativas y narrativas docentes.
- IV. Intervenciones en muros colaborativos y pizarras digitales como modalidades de trabajo dinámico colectivo.
- V. Tiempos de trabajo extra clase (no presenciales) que permitieron recoger nueva información, realizar lecturas en profundidad, diseñar secuencias de enseñanza, efectuar entrevistas y justificar diseños.
- VI. Por otra parte, se promovió el trabajo y las intervenciones de los participantes, recuperando sus propias situaciones de clase e investigaciones o innovaciones educativas procedentes de fuentes diversas como conferencias de especialistas, artículos de revistas, videos.
- VII. Como andamiaje para el desarrollo del curso, se propusieron lecturas de tipología obligatoria y otras de tipo complementaria sobre bibliografía actualizada. Las lecturas



obligatorias refirieron a los materiales que se ponían disponibles para los participantes, con antelación a los encuentros, durante los mismos o posteriormente, de acuerdo a la dinámica de cada etapa programada. Las lecturas complementarias correspondieron a materiales asociados a la ampliación y profundización de las temáticas trabajadas y a los intereses manifestados por los cursantes.

VIII. El trabajo se matizó y complementó con aportes surgidos de entrevistas a especialistas vinculados a la investigación en el campo de la Enseñanza de la Genética y conversatorios con colegas que habían desarrollado o estaban desarrollando propuestas alternativas en forma de secuencias de clase o intervenciones didácticas vinculadas al abordaje de contenidos genéticos.

SISTEMA DE EVALUACIÓN

La secuencia de trabajo en el aula virtual se desarrolló en diferentes tramos denominados Parte I, Parte II, Parte III y Parte IV y bajo esta estructura, se planteó una evaluación de proceso a partir del seguimiento de las actividades, el grado de participación en los foros y la calidad de las intervenciones realizadas. Se propusieron momentos de metareflexión y autoevaluación, así como instancias de coevaluación en este particular escenario de formación que representa un aula/entorno virtual. El proceso de trabajo tuvo como fin último la consecución de un Trabajo Final del seminario por parte de los cursantes. El sistema de valoración entonces, estuvo basado en la participación continuada y en la profundidad de las tareas realizadas, incluyendo el Trabajo Final. En este sentido, fue requisito para la aprobación del curso, la presentación de una secuencia didáctica vinculada a una selección de saberes de Genética, argumentada teóricamente en forma de un supuesto a ejecutar, y en la cual se incorporaran las ideas trabajadas en este seminario y se incluyeran en ella el diseño de un material didáctico concreto en forma de simulación, modelo dinámico o similar a ser utilizado durante la puesta en práctica de la propuesta. Los componentes de dicha propuesta fueron acordados oportunamente con los cursantes, dado el carácter contextual de las prácticas docentes, pero en términos generales tuvo las siguientes finalidades: en primer lugar, el análisis y recuperación, por parte de los participantes, de los materiales teóricos sugeridos y de los saberes construidos en los foros y otras acciones realizadas; en segundo término, la socialización de propuestas de avance encaminadas a la concreción de los trabajos finales. En esta línea, la delimitación del trabajo consistió en la definición de un tema a elección de los interesados, de un contenido vinculado a la continuidad genética de la vida acordada con el docente a cargo, en base a las orientaciones y material bibliográfico aportado; el trabajo basado en la lectura y análisis de referentes teóricos indicados por el docente y rastreo por parte de los participantes, de materiales adicionales, de resultar esto necesario; con estos materiales debieron realizar un relevamiento de información sobre el tema que permitió elaborar un marco teórico y estado del arte sobre la enseñanza y el

aprendizaje del tema seleccionado, para realizar luego un diagnóstico de la situación actual del mismo (como las problemáticas que lo atraviesan, los aportes realizados por diversas investigaciones, las perspectivas futuras, las dimensiones sobre las que resulta necesario innovar, etc.).

En función de lo anterior los participantes elaboraron un escrito en el que se presentó el marco teórico, el estado del arte y el diagnóstico requerido; sobre esta base plantearon una propuesta de intervención innovadora donde utilizaron como insumo la información recabada y en la que reflejaron la articulación con las lecturas realizadas durante el seminario. Por ejemplo, en algunas de las propuestas se recurrió y argumentar a favor del uso de imágenes u otras representaciones, a materiales de diseño propio, a simulaciones y a modelos dinámicos entre otras estrategias y recursos que se habían trabajado en el seminario. También se incorporaron otros aspectos que, sin haber sido abordados, resultaron apropiados y pertinentes para la secuencia que se estaba diagramando. Posteriormente se procedió al diseño de la propuesta didáctica propiamente dicha. En esta etapa fue importante tener en claro, para luego poder explicitarlo en el escrito, la elaboración/ construcción de un material didáctico concreto que sería incorporado en la propuesta bajo diseño y que contextualizara su uso. En el diseño de cada secuencia, los participantes explicitaron además, la metodología de trabajo, los materiales o recursos, sus etapas, los resultados esperados y algunas conclusiones preliminares respecto a la contribución de la propuesta elaborada a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la genética; también definieron las formas de evaluación apropiadas en función del diseño de trabajo y su posible puesta en práctica. Las cuestiones vinculadas a la Biotecnología y otros aspectos afines fueron identificadas por la mayoría de los participantes como controversias sociocientíficas que resultan temáticas emergentes en el área que pueden contribuir a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes si son incorporadas en propuestas para el aula en forma apropiada.

CONCLUSIONES

Esta iniciativa coopera con los procesos de transformación educativa mediante el desarrollo de un modelo original de trabajo situado en el tratamiento de la continuidad genética de la vida como contenido complejo en el campo de la educación desde una perspectiva de abordaje integral, atendiendo a su rol sustancial en las aulas y en los textos escolares; esta visión considera la selección y análisis de temas básicos y centrales para luego encaminar el itinerario didáctico hacia otros más complejos, con el foco puesto en establecer relaciones entre contenidos, de modo de lograr un tratamiento holístico de los mismos, con el énfasis puesto en un desarrollo progresivo y contextualizado de las temáticas abordadas. Se centra en considerar sus implicancias en el campo de la educación en ciencias y en el desarrollo de ideas prácticas para trabajar en el aula de Biología. Su



contribución se relaciona con la puesta en debate de una necesidad latente, como es la de repensar las propuestas de aula y sus modalidades de abordaje, con la intención de mejorar la calidad de los aprendizajes que logran los estudiantes. Es decir que se colabora con una modalidad de intervención didáctica fundamentada que incluye formatos diferentes o alternativos combinados con el desarrollo de dispositivos específicos contruidos por el grupo de docentes participantes como nuevos recursos diseñados para ser utilizadas en las aulas escolares. Estos dispositivos resultan una contribución, no sólo para los profesores intervinientes en la experiencia, como actores esenciales y autores de las distintas propuestas, sino para el colectivo docente de los establecimientos educativos donde ellos desarrollan su labor y donde pueden socializar y compartir sus producciones para que se puedan tomar las ideas trabajadas e incorporarlas en futuras intervenciones didácticas, esperando que resulten superadoras de las formas tradicionales. Las mismas pueden incidir en la calidad de los aprendizajes logrados, orientando desempeños en función de la pertinencia de estos, con la intención de aportar a la construcción de una enseñanza de la continuidad genética de la vida, más afín a los requerimientos del escenario contemporáneo. Además, es posible que este tipo de experiencias puedan contribuir con estilos de trabajo que propicien la generación de espacios activos, en el sentido de ámbitos donde sea posible cuestionar con capacidad crítica y analítica el abordaje de estas temáticas en las esferas académicas y escolares. Por otra parte, se espera aportar a la formación continua de los docentes que enseñan Biología y al desarrollo de modelos de profesores introspectivos y reflexivos de su propia práctica como estrategia de trabajo para la acción.

BIBLIOGRAFÍA

Astudillo, C. ; Rivarosa, A. ; Ortiz, F. (2012). La reflexión metacientífica a través del cine: un estudio sobre los saberes docentes. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 9, núm. 3, septiembre, 2012, pp. 376-391. Asociación de Profesores Amigos de la Ciencia: EUREKA. Cádiz, España. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/920/92024547006.pdf>

De Longh,i A. (2014). El conocimiento didáctico del profesor: una bisagra. En Civarolo, M. M. Lizarriturri, S.G. (Comp.) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María, Córdoba, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de http://webarchivo.unvm.edu.ar/archivos/didactica/libro_didacticas.pdf

Merino, G. (2004). Caracterización del conocimiento escolar "Tejer una Trama" (En línea). *Serie Pedagógica*, (4-5), 305-318. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.401/pr.401.pdf.

Merino, G. (2017). Las buenas enseñanzas en las aulas universitarias de ciencias naturales. *Trayectorias Universitarias*, 3 (5), 33-38. Enseñar y aprender ciencias exactas y naturales en la Universidad: resignificando sentidos y prácticas. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/4314/4115>

Rivarosa, A. y De Longhi, A. L. (2012). *Aportes didácticos para nociones complejas en biología: la alimentación*. Marzo 2012. Edit. Mino y Dávila. Bs.As. ISBN: 978-84-92613-81-6



El trabajo en grupos heterogéneos como innovación didáctica. La experiencia del curso optativo de grado y abierto a la comunidad de Cultivo en Hidroponia en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales

Marcela Ruscitti
Lucía Condenanza

Instituto de Fisiología Vegetal (INFIVE), CONICET, UNLP
Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS), FaHCE, UNLP
marcelaruscitti@gmail.com
lm.condenanzag@gmail.com

RESUMEN

El curso de Cultivo en Hidroponia se desarrolla en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP. En este curso se identifica una importante heterogeneidad en los participantes, tanto en sus edades, como en sus capacidades y habilidades, ya que está dirigido a alumnos de grado, profesores de escuelas medias y miembros de la comunidad. Dadas las características del alumnado se observa como problemática la dificultad de algunos estudiantes para comprender los contenidos y de los docentes al buscar herramientas pedagógicas y didácticas que permitan incluir los intereses de cada alumno en particular, respondiendo a sus inquietudes, sin perder la dinámica del grupo ni los propósitos de enseñanza. Por cuestiones de tiempo, espacio y disponibilidad horaria, no es posible realizar distintos cursos en función de los objetivos de cada uno de los participantes, lo que nos coloca ante el desafío de desarrollar una propuesta de enseñanza globalizadora en la que todos se sientan incluidos. Para esto, se diseñó una propuesta de innovación que toma la diversidad como una potencialidad, y también como una dimensión a atender en virtud de garantizar estrategias metodológicas que posibiliten incluir diferentes trayectorias e intereses de formación .

PALABRAS CLAVE: Grupos heterogéneos, innovación didáctica, trabajo colaborativo

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia expone algunas reflexiones de una innovación didáctica en curso que forma parte del trabajo final de carrera de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP, y toma como objeto de análisis al Curso de Hidroponía de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de esta universidad.

De acuerdo con el Plan Estratégico Institucional 2017 – 2022 presentado por el equipo de planificación estratégica de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) en septiembre de 2017:

“La Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales es una institución comprometida con el territorio que elabora estrategias formativas, de investigación y extensión para la gestión de ecosistemas agrarios y forestales destinados a la producción de bienes y servicios de calidad. Esta gestión supone la conservación de la integridad y biodiversidad del ambiente para las actuales y futuras generaciones y la promoción del bienestar de los productores/as y la ciudadanía en general. Como institución pública de estudios superiores de excelencia, integrada y comprometida con su entorno, forma sujetos con capacidad crítica y de adaptación a diferentes contextos”.

Según se desprende de este documento, la Facultad propone en la elaboración del plan de estudio, un enfoque constructivista y sistémico, donde la docencia, la investigación y la extensión están íntimamente conectadas. Desde este enfoque, fortalece las capacidades éticas, técnicas y relacionales de los sujetos que forma; promueve la investigación básica y aplicada, cuya anticipación teórica permite la generación de propuestas interdisciplinarias; y fomenta el intercambio cooperativo con el entorno, respetando la identidad, diversidad cultural y conocimientos de los trabajadores y productores agropecuarios y forestales. Desde este enfoque situado, holístico e histórico, se vincula con instituciones públicas y privadas y organizaciones de productores, entre otras organizaciones sociales a las que considera aliadas estratégicas, procurando el desarrollo de saberes compartidos y la autonomía tecnológica. De esta manera, esta institución busca realizar un aporte al manejo sustentable de los recursos naturales y al logro de la soberanía alimentaria y energética, para responder al desafío común del desarrollo nacional.

En este contexto, en la Facultad se dictan cursos obligatorios, que forman parte del currículum de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal, cursos optativos, que tienen como objetivo potenciar la formación de grado generando una vía para la actualización permanente del currículum mediante un menú abierto de cursos y actividades de extensión, que incluyen cursos, talleres y otras actividades.

En este marco, se creó el curso optativo de Cultivo en Hidroponía (Expediente 200 N° 1.555/05), que luego se aprobó como curso de extensión, abierto a la comunidad, con el nombre “Cómo cultivar plantas sin suelo” y que se dicta desde el año 2006. A partir del año 2017 este curso fue aprobado para su dictado a los docentes de Escuelas Medias, en



el marco de un programa de actualización técnica propiciado por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). Los destinatarios son docentes del ciclo básico y superior de la orientación en Ciencias Naturales (Biología; Biología, genética y sociedad; Fundamentos de química; Química del carbono) y también de otras orientaciones (Biología).

Los cursos de Cultivo en Hidroponía (curso optativo de grado) y Cómo cultivar plantas sin suelo (curso de extensión) se dictan en el Instituto de Fisiología Vegetal (INFIVE CONICET – UNLP), perteneciente a la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP. Los contenidos de los cursos se encuentran enmarcados dentro de la Fisiología Vegetal, que es la disciplina que se encarga del estudio del funcionamiento de los vegetales. También indaga sobre todos los procesos que afrontan las plantas durante su ciclo ontogénico, que comprende desde la germinación, el crecimiento vegetativo y la reproducción como así también la adaptación que deben afrontar las mismas en función de los diferentes ambientes particulares a las que están sometidas. Entre las principales ventajas que este cultivo en hidroponía ofrece merecen mencionarse las siguientes: permite aprovechar productivamente espacios reducidos, hace posible la producción de alimentos de alta calidad sanitaria y nutricional, aumenta la oferta local de verduras en sectores tradicionalmente desabastecidos y en contra estación, permite generar ingresos para autofinanciar la expansión de la huerta, hace posible la utilización de algunos desechos que en otras condiciones generarían contaminación o suciedad (cáscara de arroz, aserrín de madera, vasos y otros recipientes plásticos, etc.), e incentiva, con bajos costos, la formación de pequeñas empresas familiares en el ramo de la agricultura urbana y la comercialización de productos agroalimentarios.

La propuesta se desarrolla en el segundo semestre, las clases son una vez por semana y tienen 3 horas de duración, con una carga horaria de 36 horas presenciales distribuyéndose entre desarrollo teórico de contenidos en el aula, prácticas experimentales en laboratorio e invernáculo, resolución de problemas y realización de proyectos. Estos cursos pretenden la adquisición de los contenidos específicos para implementar la técnica de hidroponía o cultivo sin suelo y conocer las características, ventajas y requerimientos de la misma. Uno de los objetivos es conocer los principios básicos para este tipo de cultivo aunque también se busca que los participantes aprendan algunos procedimientos prácticos para desarrollar cultivos en hidroponía en su casa. Además de concientizar a los estudiantes de la importancia de la obtención de alimentos sanos y libres de contaminación, de modo de garantizar la seguridad alimentaria.

En estos cursos se realizan dos instancias de evaluación para quienes se capaciten:

A) Evaluación diagnóstica inicial:

Los cursantes son evaluados al inicio del curso mediante una prueba diagnóstica con el objeto de indagar los saberes previos o ideas alternativas sobre la temática del curso, así como sus intereses y expectativas.

B) Evaluación formativa:

Durante el transcurso del curso se realiza una evaluación formativa de estrategias y/o contenidos conceptuales mediante la elaboración de un Proyecto experimental de Cultivo en Hidroponía en forma grupal. La consigna del proyecto se comunica al comienzo del curso, y el desarrollo y seguimiento del mismo está a cargo de los auxiliares docentes a modo de tutorías.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En los últimos años, por diversos motivos como la falta de disponibilidad horaria de los docentes o de espacios físicos, los cursos se dieron en forma común y simultánea para todos los participantes, a pesar de las diferencias en su formación académica. Así, a la diversidad propia del estudiantado de educación superior (Sebastián y Scharager, 2007), se sumó la heterogeneidad que implica una propuesta abierta a la comunidad. En general, se observó que el 60 % de los participantes pertenecen al grupo abierto a la comunidad (curso de extensión), con un alto porcentaje de personas mayores de 50 años, con diversas ocupaciones como jubilados, productores de la zona, microemprendedores, un 35% a docentes de escuelas medias, con edades entre 30 y 40 años, cuyos objetivos son diferentes al grupo anterior y el resto son estudiantes de grado de la carrera de Ing. Agronómica y Forestal (curso optativo), con una edad promedio de 23 años. En este sentido se identificó una importante heterogeneidad en los participantes del curso, tanto en sus edades, como en cuanto a las capacidades y habilidades, en función de su formación, saberes previos y trayectorias laborales, lo que generó distintas predisposiciones, ritmos, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje.

Dadas las características heterogéneas del alumnado se observó como problemática la dificultad de algunos alumnos para comprender los contenidos del curso y de los docentes al momento de buscar herramientas pedagógicas y didácticas que nos permitan atender los intereses e inquietudes de cada alumno en particular, respondiendo a sus necesidades personales y académicas, sin perder la dinámica del grupo ni los propósitos de enseñanza.

Esta situación nos colocó ante el desafío de desarrollar una propuesta de enseñanza en la que todos los alumnos se sientan incluidos pudiendo participar plenamente. La solución encontrada fue el diseño de una propuesta de innovación que reflexione en torno de la diversidad entendida como una potencialidad, pero también como una dimensión a atender en virtud de garantizar estrategias metodológicas que posibiliten incluir a sujetos con trayectorias de formación diferentes. Nuestro objetivo fue lograr la interacción e integración de los alumnos y favorecer la circulación y construcción de conocimientos en forma colectiva en un grupo de aprendizaje heterogéneo. Algunas de las estrategias recomendadas por diversos expertos en el tema son “el aprendizaje cooperativo” y “el aprendizaje basado en proyectos”, ambas son metodologías muy útiles para integrar a todos los alumnos y conseguir un buen resultado a partir de las diferencias individuales (Anijovich et al., 2004).



El trabajo colaborativo es un proceso en el cual cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. Se lleva a cabo un trabajo cooperativo cuando hay una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de forma que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. El trabajo colaborativo enfatiza la participación activa del estudiante en el proceso porque el aprendizaje surge de transacciones entre los alumnos y entre el profesor y los estudiantes (Panitz y Panitz, 1998). Por otro lado, el aprendizaje basado en proyectos es una metodología de aprendizaje en la que los estudiantes adquieren un rol activo y se favorece la motivación académica. El método consiste en la realización de un proyecto habitualmente en grupo. En el aprendizaje basado en proyectos, el alumnado puede participar, hablar y dar su opinión mientras que el profesor adquiere un rol menos activo ayudando a lograr un consenso y orientar el desarrollo del proyecto del alumnado.

Estas dos estrategias didácticas se desarrollaron durante el dictado de los cursos de Cultivo en Hidroponía y Cómo hacer crecer las plantas sin suelo, previo a la pandemia por Covid-19 y el objetivo es poder repetirlo en los próximos años. Se implementó un diseño de secuencias didácticas que posibilitan atender a la heterogeneidad en el espacio del curso, a partir de trabajar con lineamientos propios del trabajo colaborativo y, dentro de esta metodología, se desarrolló la estrategia didáctica de trabajo por proyectos. Para evaluar los resultados de esta propuesta, se realizó una encuesta al final del curso, a partir de la cual el equipo docente pudo relevar y debatir los aspectos innovadores de esta propuesta y sus resultados.

CONCLUSIONES

De acuerdo con Coscarelli, la innovación se trata de una práctica alternativa a la ya existente, es decir que “alude centralmente a un cambio, un cambio de carácter planificado, organizado, no espontáneo, que mucho tiene que ver con la dinámica local o ámbito en que se desenvuelve” (2013: 76). En este trabajo relatamos una experiencia que surgió ante la búsqueda o necesidad de atender problemáticas particulares. Así, la realización de proyectos de investigación conformados por grupos heterogéneos en donde los alumnos armaron distintos sistemas hidropónicos, prepararon almácigos y soluciones nutritivas, midieron y cuantificaron el crecimiento de las plantas con instrumental específico, evaluaron el estado de las soluciones nutritivas a través de la medición del pH y la conductividad eléctrica, resultó una experiencia alentadora. Estas actividades presentaron distinto grado de dificultad que llevó a los participantes a asociarse entre pares para poder resolverlas. Muchos de ellos no podían realizarlas solos y debido a su complejidad debieron necesariamente trabajar en forma colaborativa para llevar adelante estos proyectos de investigación. Algunos fueron más hábiles en las cuestiones técnicas, otros en el fundamento químico de la preparación

de las soluciones nutritivas y otros aportaron con su experiencia casera de hacer crecer plantas en su huerta familiar, y así en forma grupal resolvieron todas las situaciones problemáticas que se le presentaron. Los proyectos fueron presentados en forma escrita y en forma oral, mediante exposiciones en power point y todos resultaron aprobados con buena calificación, lo que les permitió a los participantes acreditar el curso. Por otro lado, un primer análisis de las encuestas realizadas al final del último curso realizado previo a la pandemia, nos permitió confirmar que esta propuesta fue del agrado de los participantes. Al indagar sobre la realización de los proyectos como estrategia de aprendizaje, el 85% respondió que fue una experiencia positiva; en cuanto al trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, el 90% dijo que fue una forma de trabajo novedosa, y el 75% que favoreció el aprendizaje de los temas.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. Malbergier, M., & Sigal, C. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina. 20 pp.

Coscarelli, M.R. (2013). "Perspectivas de las innovaciones educativas". En Dumrauf, A.; Cordero, S. y Mengascini, A. De docentes para docentes. Experiencias innovadoras en Ciencias Naturales en la escuela pública (pp. 75-85). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Panitz, T. & Panitz, P., (1998). Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. In J.J. Forest (ed.) Issues Facing International Education, June, 1998, NY, NY: Garland Publishing

Plan Estratégico de la Facultad Ciencias Agrarias y Forestales 2017 – 2022. www.agro.unlp.edu.ar/sites/default/files/slides/documento_bases_estrategicas_1.pdf

Sebastián, C., & Scharager, J. (2007). Diversidad y educación superior: algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la Educación*, (26), 19-36. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.231>



Estrategias de adecuación de actividades prácticas a la modalidad virtual en el Curso Bioquímica y Fitoquímica de la FCAYF-UNLP

Roxana Mariel Yordaz
Lucía del Sol González Forte
Sebastián Andrés Garita
María Cecilia Arango
Sonia Zulma Viña

Curso Bioquímica y Fitoquímica, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAYF),
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
marielyordaz66@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo, narramos parte de la experiencia docente del Curso Bioquímica y Fitoquímica de 2° año de las Carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal, adecuando algunas de las actividades prácticas a la situación imprevista que originó la pandemia y las respectivas medidas de aislamiento preventivo obligatorio (ASPO) y distanciamiento preventivo obligatorio (DISPO), en el período 2020-2021.

Pretendimos que los estudiantes construyeran sus aprendizajes basados en los procesos, respetando ideas, habilidades y destrezas que posean, para luego ponerlas en el contexto apropiado y realizar experiencias prácticas domiciliarias, donde adquirieran compromiso, responsabilidad e involucramiento.

Esta situación inesperada representó un desafío a la hora de encarar la enseñanza en la cátedra y requirió de nuevas estrategias y una dinámica de diagnóstico y readecuación de materiales y propuestas para construir verdaderamente un camino inclusivo y propicio para el aprendizaje de cada estudiante.

Se considera que la posibilidad de realizar estas prácticas adaptadas tuvo un valor adicional, más allá del vinculado específicamente al punto de vista didáctico, contribuyendo a afianzar el vínculo de los estudiantes con los docentes del Curso.

PALABRAS CLAVE: prácticas de laboratorio, destrezas, aprendizaje autónomo, fundamentos teóricos, comunicación

INTRODUCCIÓN

El curso Bioquímica y Fitoquímica del Departamento Ciencias Exactas, perteneciente al espacio curricular obligatorio, se desarrolla en el segundo cuatrimestre del segundo año de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal. Se ubica en simultáneo con los Cursos Microbiología Agrícola, Climatología y Fenología Agrícola, Topografía (todos ellos de las carreras de Ingeniería Forestal e Ingeniería Agronómica) además del Curso Introducción a la Producción Animal (para Ingeniería Agronómica). En los últimos años se viene repitiendo ininterrumpidamente el dictado del Curso también en el primer cuatrimestre. La asignatura se implementa con una carga horaria de 64 horas totales, distribuidas en 16 semanas, con cuatro horas de clases semanales.

El Curso Bioquímica y Fitoquímica se desarrolla con un enfoque tendiente a la integración de la teoría y la práctica de la enseñanza y a la incorporación de la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como lo señala la normativa vigente en materia de enseñanza y evaluación. Pertenece al ciclo denominado de Ciencias Básicas, 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, de resolución de problemas e interpretación de la realidad agronómica y forestal desde el inicio de la carrera. Estos Cursos permiten la iniciación en el oficio del estudiante universitario, la adquisición de principios y metodologías necesarios para construir un criterio científico para interpretar la realidad, que debe consolidarse en esta instancia de la formación. Por otra parte, el aprendizaje de los contenidos previstos en este tramo constituye un basamento para comprender los contextos y situaciones de complejidad creciente que se irán abordando en instancias más avanzadas.

Está generalmente aceptado que las prácticas en el laboratorio contribuyen a afianzar la formación en ciencias experimentales, ya que estimulan la observación y despiertan el interés de los estudiantes. Se han señalado varios grupos de objetivos que pueden lograrse mediante el uso del laboratorio en las clases de ciencias (Blosser, 1980): 1) estimular la indagación, la investigación, la organización y la comunicación; 2) asimilar conceptos tales como “hipótesis”, “modelo teórico”, “categoría taxonómica”, entre otros; 3) desarrollar habilidades cognitivas, entre ellas el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la aplicación, el análisis, la síntesis y la comprensión de la naturaleza de la ciencia y de los métodos científicos; 4) establecer interrelaciones entre la ciencia y la tecnología y entre las diversas disciplinas científicas; 5) estimular



y capitalizar actitudes como la curiosidad, el interés, la asunción de riesgos, la objetividad, la precisión, la confianza, la perseverancia, la responsabilidad, el consenso, la colaboración, entre otras. El laboratorio es un recurso valioso que puede mejorar el interés de los estudiantes, el conocimiento de los conceptos y procedimientos científicos y el desarrollo de herramientas y habilidades importantes que pueden canalizar una nueva comprensión. Las experiencias en el laboratorio también pueden ayudar a los estudiantes a vislumbrar ideas sobre la naturaleza de la ciencia que son cruciales para su comprensión del conocimiento científico (Lunetta et al., 2007). En ciertas circunstancias, las actividades de laboratorio se utilizan para ilustrar la información presentada por los docentes y/o la bibliografía, y la investigación académica sobre la eficacia educativa del laboratorio se orienta, en general, a ampliar la efectividad de estas prácticas.

La siguiente Tabla muestra la carga horaria asignada actualmente a los distintos tipos de actividades desarrolladas en el Curso Bioquímica y Fitoquímica:

Tipo de actividad	Lugar donde se lleva a cabo	
	Aula	Laboratorio
Desarrollo teórico de contenidos	24 horas	—
Prácticas experimentales	—	16 horas
Seminarios, resolución de ejercicios, lectura y análisis de material bibliográfico	6 horas	10 horas
Evaluación	8 horas	—
Total	38 horas	26 horas

Los ámbitos de desarrollo de las actividades son las aulas y laboratorios equipados para las actividades prácticas.

Durante las medidas de aislamiento implementadas como consecuencia de la pandemia COVID-19 a partir de marzo de 2020, fue necesario implementar el Curso de manera virtual, haciendo uso de la plataforma Moodle. Los docentes planteamos la posibilidad de adaptar algunas actividades prácticas para su realización en el domicilio de cada uno de los estudiantes.

El presente relato de experiencia pedagógica refiere a la selección de actividades y su modificación para la realización individual por parte de cada estudiante, de manera domiciliaria.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

De las actividades de laboratorio implementadas habitualmente en el Curso, se seleccionaron para su adaptación tres de ellas, a saber:

- 1) Separación del gluten a partir de harina de trigo (Unidad N° 8, aminoácidos y proteínas)
- 2) Extracción de ácido desoxirribonucleico (ADN) a partir de frutos de tomate (Unidad N° 9, ácidos nucleicos)
- 3) Extracción y caracterización de pigmentos antociánicos (Unidad N° 11, metabolitos secundarios).

Estas actividades se pusieron a disposición en el Aula Virtual, cada una de ellas en la semana correspondiente al desarrollo de la unidad temática respectiva. Se diseñó un procedimiento adaptado en cada caso donde se utilizaron materiales inocuos y generalmente disponibles en el hogar. Todas las experiencias fueron ensayadas previamente por los docentes del Curso para comprobar la factibilidad de su realización.

Por ejemplo, la obtención de gluten se realizó a partir de 10 g de harina de trigo comercial, agregando agua corriente en cantidad necesaria hasta formación de una masa, amasado enérgico manual y arrastre del almidón y de compuestos solubles bajo un chorro fino de agua. Se señalaron las características que debían observarse en el gluten obtenido (viscosidad, elasticidad, etc.) relacionando con los contenidos teóricos donde se abordan las características y propiedades de estas proteínas de reserva.

Para la separación de ADN a partir de frutos de tomate, basada en el trabajo de Gallego et al., (2019), se elaboró una breve introducción: “Para realizar esta experiencia pueden usarse frutos de tomate. El ácido desoxirribonucleico (ADN) se extrae triturando los tejidos vegetales para romper las células. Posteriormente, se emplea una solución tampón preparada a partir de agua destilada (que podrá reemplazarse por agua mineral), bicarbonato de sodio, cloruro de sodio y detergente de cocina. El detergente disolverá los lípidos y proteínas de las membranas celulares, provocando la ruptura de su integridad y liberando el contenido celular más fácilmente”.

Se proporcionó la lista de materiales necesarios: frutos de tomate; agua mineral; alcohol etílico 96% (v/v) previamente enfriado; solución tampón preparada a partir de sal de mesa (NaCl), bicarbonato de sodio, detergente, agua mineral; licuadora o



procesadora de mano; frascos; jarra o vaso medidor; colador.

Se detalló asimismo el procedimiento a realizar:

1) Cortar el fruto de tomate, colocarlo junto con un poco de agua mineral en el vaso de la procesadora de mano y triturarlo mediante pulsos de unos 10 segundos.

2) Colar el triturado.

3) Mezclar en un frasco con tapa aproximadamente 10 mililitros del triturado de tomate ya filtrado junto con 20 mililitros de la solución tampón (previamente preparada).

4) Tapar y agitar el contenido del frasco durante unos 2 min por lo menos.

5) Filtrar/colar nuevamente.

6) Una vez filtrada, transferir unos 5 mL de la mezcla triturado-tampón a un tubo o frasco de boca angosta.

7) Añadir aproximadamente 10 mL de alcohol 96% frío (guardarlo con suficiente anticipación en la heladera o el freezer), muy despacio y por las paredes del tubo.

8) En la zona de separación de ambos líquidos se observará una masa de aspecto algodonoso, blanquecino, que corresponde al ADN extraído.

9) Si se cuenta con una varilla o con un clip se puede intentar levantarlo muy suavemente.

Los protocolos de realización de estas experiencias se apoyaron con fotografías tomadas por los docentes en los testeos previos.

En el caso de la extracción y caracterización de pigmentos antociánicos, se señaló el objetivo de la experiencia (*“El objetivo de esta experiencia es extraer los pigmentos antociánicos y comprobar la variación de color que experimentan frente a los cambios de pH del medio. Les ponemos a disposición esta adaptación de parte de la actividad práctica desarrollada en esta Unidad, para que la realicen en sus casas. Tengan en cuenta que, además de las antocianinas, otros pigmentos pueden otorgar color rojo a los órganos vegetales, como el licopeno (un carotenoide presente en el tomate y la sandía) y como las betalainas (pigmentos nitrogenados de distribución mucho más acotada que la de las antocianinas ya que están presentes mayormente en familias del Orden Centrospermales, como por ejemplo las Amarantáceas, Quenopodiáceas, Nictagináceas, Cariofiláceas, entre otras). ¿Cómo podemos distinguir a las antocianinas de estos otros pigmentos? La respuesta está en la actividad que les proponemos”*).

De la misma manera que en experiencias anteriores, se detallaron los materiales necesarios: hojas de repollo colorado o pétalos de flores rojas o rosadas (rosas, malvones, geranios); alcohol etílico 96% (v/v); tijera o cuchillo; recipientes de vidrio;

embudo o colador; algodón; gasa o filtro de papel para cafetera; jabón blanco o de tocador; bicarbonato de sodio; vinagre; jugo de limón. Se les indicó también el procedimiento a seguir:

1) Cortar finamente el repollo o los pétalos y macerarlos en un recipiente con alcohol hasta que se extraigan los pigmentos. NO CALENTAR (recordar que el etanol es inflamable). Separar el material vegetal, a través de un colador o un embudo con gasa o algodón en el fondo. Separar el extracto en distintos vasos o frascos.

2) En el primer vaso agregar jabón blanco de lavar (o un jabón de tocador común), en el segundo agregar una cucharadita de bicarbonato de sodio, en el tercero agregar vinagre gota a gota y en el cuarto agregar jugo de limón. Reservar un vaso sin ningún agregado (a modo de “testigo”).

3) Tomar el vaso en el que se agregó el vinagre y adicionar bicarbonato de sodio para evaluar si vuelve a producirse cambio de color.

4) Fotografíar.

En todos los casos se les solicitó a los estudiantes que subieran a un Foro general disponible en el Aula virtual sus producciones propias (fotografías, videos) mostrando los resultados de las actividades. Los docentes realizamos devoluciones a través del Foro sobre las producciones realizadas, orientadas a la observación y al análisis de los resultados que obtuvieron, interrogando sobre cómo pensaban que esos resultados podían mejorarse, poniendo el foco en las observaciones que permitían corroborar conocimientos teóricos, etc.

Feldman (2010, p. 23) ha señalado que “la enseñanza interviene sobre el aprendizaje si es capaz de operar, actuar, influir sobre aquello que el estudiante hace”. Desde nuestro rol docente, nos esforzamos entonces en proponer actividades que promuevan el procesamiento individual y grupal de los materiales de enseñanza. La orientación, el ordenamiento y la regulación del ambiente, de las situaciones y las actividades del Curso son parte de nuestro desempeño docente. Mediamos, por lo tanto, entre el procesamiento pedagógico del conocimiento a enseñar y las necesidades del grupo de estudiantes.

En el contexto del ASPO estas necesidades cobraron nuevas dimensiones. La realización de experiencias prácticas, tan fuertemente asociadas y propias de la presencialidad parecían ser “lo más delgado del hilo” a la hora de esforzarnos por mantener la cursada en esa situación tan imprevista. Por ello, la introducción de una dinámica donde cada estudiante sea protagonista en la construcción del material de aprendizaje, nos pareció un recurso eficaz para incorporar a las prácticas que



veníamos desarrollando y poder adaptarlas en situación del ASPO.

Se buscó asimismo capitalizar habilidades que los estudiantes tienen desarrolladas de por sí, como es su vínculo con la tecnología y los dispositivos electrónicos, por ejemplo, la realización de videos y su edición, entre otras. Al respecto, Ramírez Mera y Barragán López (2018, p. 94) relevaron la autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje y señalaron en su análisis que la motivación de los alumnos influye significativamente en cómo hacen uso de las tecnologías de la información y la comunicación, que la autopercepción de los estudiantes está relacionada con el objetivo del aprendizaje, tanto si se trata de un propósito académico u orientado al aprendizaje informal, y que los alumnos socializan, presencial o virtualmente, al desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

CONCLUSIONES

Promover “contextos ricos y variados de apropiación de saberes” facilita el aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo es aquel en el que la nueva información se relaciona con alguna idea de la estructura cognitiva del estudiante y los conceptos inclusores son aquellos conceptos relevantes de la estructura cognitiva de éste. Así lo expresa Ausubel (1976): “Si tuviese que reducir a un sólo principio toda la psicología educativa, diría esto: el factor singular más importante que influye en el aprendizaje es lo que el que aprende ya conoce. Asegurémonos de eso y enseñémosle en consecuencia”.

Consideramos que las actividades experimentales nos permitieron reforzar los conocimientos o saberes enseñados, fortaleciendo la coherencia, la unidad y la integración, como también reflexionar sobre la relación nueva que puedan mantener del pasado con la adaptación al futuro, siendo la situación de aislamiento imperante en el año 2020 un disparador de la reflexión sobre cuánto podemos programar en contextos tan inciertos.

Sabemos que se enseña y aprende a través de actividades. Éstas posibilitan que los estudiantes se acerquen a conocimientos que por sí mismos no se representarían, crean situaciones propicias para que los alumnos actúen a nivel manipulativo y de pensamiento y a la vez, sus ideas evolucionen en función de sus puntos de partida.

Las actividades experimentales pueden facilitar la exploración de saberes, y motivarlos para que identifiquen nuevas variables y relaciones entre conceptos y procedimientos para luego enriquecer la discusión entre pares y docentes acerca de las observaciones y extraer conclusiones.

Si bien las actividades adaptadas se plantearon como de realización optativa, fueron varios los estudiantes que llevaron a cabo al menos una de ellas. Más allá del objetivo específico de cada actividad, se considera que las mismas contribuyeron a afianzar el vínculo de los estudiantes con la asignatura y a la comunicación docente-alumno.

En las encuestas institucionales, realizadas al finalizar cada cursada, se vio reflejada una valoración positiva de estas actividades propuestas.

BIBLIOGRAFÍA

Argenio. ¿Por qué Biotecnología? Extracción de ADN vegetal (adaptado de la Oficina de Biotecnología de la Universidad de Iowa⁹).

BIOTECH Project, University of Arizona. DNA extraction from kiwifruit.

Blosser, Patricia E. (1980). *A Critical Review of the Role of the Laboratory in Science Teaching*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.

Clough, M. P. (2007). *Learning and teaching in the school science laboratory: An analysis of research, theory and practice* (pp. 393-441). Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ, USA.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general - Aportes para el desarrollo del currículum*. 1a ed. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Gallego, R. E., Marcos-Merino, J. M., & Ochoa de Alda, J. G. (2019). Extracción de ADN con material cotidiano: diseño, implementación y validación de una intervención activa interdisciplinar. *Educación química*, 30(1), 42-57.

Lunetta, V., Hofstein, A., Clough, M. (2014). *Learning and Teaching in the School Science Laboratory: An Analysis of Research, Theory, and Practice*. En: Lederman, N. G., & Abell, S. K. (Eds.). *Handbook of research on science education, volume II (Vol. 2)*. Routledge.

Perales Palacios, F; y Cañal de León, P. (2000). *Didáctica de las Ciencias experimentales*. Editorial Marfil.

Ramírez Mera, U. N., & Barragán López, J. F. (2018). Autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 10(2), 94-109.



Estrategias pedagógicas en el regreso a la presencialidad en el Curso de Terapéutica Vegetal.

Gladys Laporte
Sebastián Gomez
Marcelo Sanchez
Susana Padín
Alejandro Moreno Kiernan

Curso Terapéutica Vegetal, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata
gladys.laporte@agro.unlp.edu.ar

RESUMEN

El curso de Terapéutica Vegetal corresponde al quinto año de la Carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata, del Plan 8i vigente. El año 2022, el regreso a la presencialidad, requirió la adecuación con la que se venía dictando la materia, con la premisa de una cursada presencial con complementos de virtualidad. En particular, se buscó favorecer las actividades de laboratorio, demostración de productos fitosanitarios, formas de formulación, determinaciones de calidad y equipos de aplicación de fitosanitarios. La experiencia permite afirmar que los estudiantes se vinculan con las Tecnologías de la información y comunicación, utilizándolas en su vida cotidiana y académica. El aula virtual del curso, cumplió un rol fundamental en la dinámica planteada, siendo un espacio de intercambio docente-estudiante, incluyendo foros, mensajería, textos de lectura y de referencia, videos demostrativos, actividades asincrónicas, uso de aplicaciones (APP) y actividades de acreditación (test y evaluaciones parciales). La complementariedad de la presencialidad-virtualidad se encontró favorecida por esta dinámica mixta, incluyendo clases virtuales a través de distintos programas (zoom, webex). Los resultados de la trayectoria de los estudiantes para la cohorte 2022, demuestran que más del 89 % acreditaron los contenidos de la materia.

PALABRAS CLAVE: aula virtual, enseñanza, tecnologías de información, trayectoria
INTRODUCCIÓN

El curso de Terapéutica Vegetal (TV) corresponde a quinto año de la Carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La

Plata, encuadrada en el primer cuatrimestre del año, siendo de carácter trimestral con una matrícula promedio histórica de aproximadamente 80 alumnos .en el marco del Plan 8i vigente para la carrera.

El objetivo de la materia en base a las diferentes adversidades biológicas que afectan la producción agrícola es conocer y planificar estrategias fitosanitarias para su prevención y manejo apoyándonos en la implementación de las Buenas Prácticas Agrícolas (BPA). (López, M.,2018) para una agricultura sustentable. Los principales tópicos que se desarrollan en esta asignatura en la Parte Práctica son formulación de fitosanitarios, tipos y usos, marbetes o etiquetas de productos, uso y calibración de equipos menores y mayores utilizados en la aplicación de productos químicos, técnicas de aplicación, y aplicación de fitosanitarios (FS).

La acreditación de la misma contempla la asistencia a las clases teórico y clases prácticas, así como las correspondientes instancias evaluativas, en dos evaluaciones parciales teórica y práctica, recuperatorios y un parcial flotantes al que pueden acceder los estudiantes en caso de tener que recuperar teoría o práctica; el régimen de promoción requiere la aprobación de los mismos con notas superiores al 70%. En el marco del Plan de Estudios vigente 8i, el contenido de la materia, se dicta con una carga horaria total de 60 horas distribuidas en 12 semanas de 5 horas, dividida en 9 clases teóricas y 9 clases prácticas, con sus correspondientes instancias evaluatorias.

La evaluación de la asignatura presenta 2 parciales (I y II parcial), 2 recuperatorios para cada instancia (una teórica y otra práctica) tomadas en forma independiente y un flotante que se puede utilizar para recuperar solamente un parcial teórico y uno práctico (Laporte. 2018).

El año 2022, el regreso a la presencialidad cuidada, requirió la adecuación de la modalidad con la que se venía dictando la materia, con la premisa de una cursada presencial con complementos de virtualidad. En particular, en la Parte Práctica se buscó favorecer la presencialidad con actividades de laboratorio, como la demostración de productos fitosanitarios, sus distintas formas de formulación, determinaciones de calidad, equipos de aplicación de fitosanitarios, análisis de casos problema, entre otros.

A nuestro entender, la búsqueda de formas metodológicas es una responsabilidad directa del docente que debe ser compartida entre todos los miembros de un plantel, procurando construir formas adecuadas y agradables para el trabajo educativo, considerando también que otro elemento que dificulta la innovación es la rutina (Díaz Barriga, 1998). Más específicamente, consideramos a la intervención docente como la articulación de tres ejes conceptuales que dan cuenta de la perspectiva del problema y la propuesta de trabajo: la motivación y el interés en el aprendizaje y las situaciones problemáticas como estrategia de integración y globalización del conocimiento (Lampugnani. 2015).

Para las instancias de evaluación de los contenidos se generaron cuestionarios en el Aula Virtual del curso en base a la plataforma Moodle, con un total de preguntas establecidas



en base a los contenidos, nivel de dificultad, tipo de pregunta (múltiple choice, verdadero o falso, ensayo, análisis de problemática, resolución de cálculos) y tiempos necesarios para la realización del mismo. Las preguntas aparecían para los alumnos de forma secuencial y aleatoria durante un tiempo determinado (Delfino, P. 2021)

Se configuró el cuestionario para que el sistema seleccione aleatoriamente preguntas para cada tema desde un banco general; en líneas generales se diseñó una evaluación de aproximadamente 25 preguntas con un tiempo de realización de una hora, con una disponibilidad de acceso establecida y simultánea.

Durante el dictado de la asignatura, se enfrentó el desafío de evitar el fraude en las instancias evaluativas de la materia, sabiendo que la virtualidad ofrece condiciones que dificultan la transparencia a la hora de responder o de superar una instancia de evaluación. Sin embargo, se comprobó que la metodología de evaluación que se describió, minimizó estos riesgos. Otra dificultad observada fue lograr el acercamiento de los estudiantes al sistema productivo la cual se resolvió a través del análisis de casos modelos y la realización de cálculos aplicados de calibración, así como el acceso a video demostrativos de producción por parte del plantel docente.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La cohorte correspondiente al año 2022 se compuso de una matrícula de 74 alumnos, asignados a cuatro comisiones prácticas, en dos bandas horarias del turno mañana y tarde, de aproximadamente 20 estudiantes por cada comisión. En la Figura 1 se representan los resultados de la trayectoria de los estudiantes de esta cohorte, de acuerdo a los registros del Sistema de Información Universitaria de la FCAYF SIU-GUARANÍ.



Figura 1. Resultados finales cohorte de estudiantes 2022. Fuente: Elaboración propia

El dictado de la parte práctica del curso contempló instancias de dictado virtual-sincrónico y presencial. Para cada uno de los contenidos de las clases se incluyó a través del Aula Virtual (AV) la realización de un test de lectura con la finalidad de resaltar los contenidos mínimos medulares. Además, para determinados temas se formuló una actividad asincrónica con su correspondiente espacio de entrega, haciendo hincapié en el análisis de problemáticas sanitarias en distintos cultivos. Particularmente, este año, se proyectaron tres actividades vinculadas al uso y registro de productos fitosanitarios (Guía de Productos Fitosanitarios CASAFE 2022), uso y calibración de equipos menores de aplicación; y uso y calibración de equipos de mayores utilizados en plantaciones frutales. La Guía CASAFE 2022, es un elemento de consulta fundamental de las Buenas Prácticas Agrícolas dirigida a profesionales agrónomos y asesores, distribuidores, productores y aplicadores. Tiene como objetivo lograr un eficiente control de insectos, malezas y enfermedades de los cultivos, para contribuir al desarrollo de una producción sustentable. El material ofrece información sobre los productos fitosanitarios registrados y autorizados por el organismo correspondiente, y sus características y usos, tales como: toxicología, tiempos de carencia y dosis de aplicación.

Adicionalmente se realizó una visita virtual a una planta formuladora, en la cual luego de la exposición de los contenidos por parte de la empresa, se pudo profundizar los temas específicos de formulación de fitosanitarios propiamente dicha.

La experiencia docente permite afirmar que los estudiantes se vinculan con las TICs (Tecnologías de la información y la comunicación) y las utilizan en su vida cotidiana y académica. La plataforma de la Facultad habilita a los alumnos a ingresar al SIU Guaraní (sistema de información universitaria); en este sitio pueden acceder a la inscripción en los diferentes cursos, consultar su legajo, fechas y horarios de mesas examinadoras, el aula virtual y la Biblioteca donde pueden hacer una búsqueda de textos. (Laporte,G, 2012).

El AV del curso, cumplió un rol fundamental en la dinámica planteada en el dictado de la asignatura, siendo un espacio de intercambio docente-estudiante, incluyendo foros, mensajería, textos de lectura (guías de trabajos prácticos elaborados por el grupo docente), textos de referencia, videos demostrativos, actividades asincrónicas, uso de aplicaciones para celulares (APP) y actividades de acreditación (test de lectura, evaluaciones parciales).

CONCLUSIONES

El relevamiento de las dificultades que se presentan de la práctica docente permite el rediseño de la misma por lo que las encuestas cumplen un rol fundamental. A tal fin se realizó una encuesta particular referido al dictado de las clases prácticas del curso, donde los estudiantes resaltaron aspectos positivos, como la buena profundización de los contenidos, las actividades evaluativas acorde con los contenidos recibidos, las actividades de test de lectura, que sirvieron para acreditar el presente y como método de



estudio, así como los contenidos novedosos como las App.

En definitiva, la complementariedad de la presencialidad-virtualidad se encontró favorecida por esta dinámica mixta, donde se incluyeron clases virtuales a través de distintos programas (zoom, webex, etc), y el uso (AV) a través de la página de la institución. Los resultados de la trayectoria de los estudiantes para la cohorte 2022, demuestran que más del 89 % de los alumnos acreditaron los contenidos de la materia.

Finalmente, surge la necesidad de la realización en lo posible, de actividades a campo y laboratorio como aspectos a profundizar, los cuales pueden abordarse a futuro en temáticas que lo permitan como ser la calibración de equipos.

BIBLIOGRAFÍA

Díaz Barriga, A. (1998). "Docente y Programa". (pp. 91-122). Cap V.

Delfino, P.; Ramírez, F.; Ortega, J.; Mansilla, D.; Rivata, Ontivero Urquiza,(2021). Adaptando la enseñanza al contexto de pandemia: El caso de Fruticultura - Facultad de Ciencias Agropecuarias Taller de Docencia – 29 y 30 de junio de 2021 41º Congreso Argentino de Horticultura Asociación Argentina de Horticultura (ASAHO).

Lampugnani,G,(2015)Trayectorias Universitarias | Volumen 1 | No 1 | 2015 | ISSN 2469-0090 <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias> .Recibido: marzo 2015 - Aprobado: julio 2015

Laporte, G. M., & Padín, S. B. (2012). La utilización del aula virtual como recurso pedagógico en el curso Terapéutica Vegetal. In IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias.

Laporte G, Padin , S, Abramoff, C, Lampugnani G.(2018) Aprobación en el período 2012-2017 de la asignatura Terapéutica Vegetal en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP" Póster. VII Congreso Nacional y VI Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias.ISBN:978-987-688-313-9. 275 pág.Rio Cuarto.Cordoba,29 y 30 de noviembre.

Lopez, M., Kahan, A. E., Moreno Kiernan, A., & Lampugnani, G. A. (2018). Buenas Prácticas Agrícolas para una agricultura sustentable.

CASAFE 2022. Guía de productos fitosanitarios on line. Càmara de Sanidad Agropecuaria y Fertilizantes CASAFE. último ingreso 13/7/2022 <https://www.casafe.org/publicaciones/guia-de-productos-fitosanitarios/>

Laboratorio de Hemoderivados UNC como eje articulador para la aplicación y transferencia de aprendizajes de química

Pablo Fontanetti
Gerardo Theiler
Inés Adriana Cismondi
Bettina Bianconi
Camila Frosasco
María Silvia Cadile

Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Odontología, Departamento Biología Bucal, Cátedra de Introducción a la Física y Química Biológicas "A".

pablo.fontanetti@unc.edu.ar

gerardo.theiler@unc.edu.ar

ines.adriana.cismondi@unc.edu.ar

bettina.bianconi@unc.edu.ar

camila.frosasco@unc.edu.ar

mscadile@unc.edu.ar

RESUMEN

La enseñanza de la física y la química en la carrera de Odontología requiere de aplicaciones concretas para lograr el compromiso de los estudiantes por aprender y constituye un gran desafío estimular su motivación e interés para que sean capaces de transferir e integrar los contenidos disciplinares a situaciones relacionadas a la práctica profesional. El análisis de los procesos y productos desarrollados en el Laboratorio de Hemoderivados brinda una oportunidad de construir esta articulación. El objetivo general de esta propuesta fue lograr una integración de los contenidos curriculares de la asignatura Introducción a la Física y Química Biológicas "A" con los procesos que se llevan a cabo en el Laboratorio de Hemoderivados de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), valorando la acción de esta institución pública para mejorar la calidad de vida de las personas. La modalidad de trabajo fue grupal, remoto y con momentos asincrónicos y sincrónicos durante 2022. La propuesta permitió aplicar y transferir los conocimientos de física y química, generar lazos entre los estudiantes físicamente distantes y difundir y valorar el Laboratorio de Hemoderivados, líder en el mercado nacional y que es orgullo de la UNC.

PALABRAS CLAVE: integración transversal, química, Laboratorio de Hemoderivados



INTRODUCCIÓN

Contexto Institucional

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC), también denominada Casa de Trejo, cuenta con 15 facultades, dos colegios secundarios, 145 centros e institutos de investigación, 25 bibliotecas, 20 museos, **un laboratorio de hemoderivados**, dos hospitales, un banco de sangre, dos observatorios astronómicos, una reserva natural, y un multimedio de comunicación compuesto por dos canales de televisión, dos radios (AM y FM) y un portal de noticias. Actualmente ofrece 93 carreras de Grado que se dictan en diferentes unidades académicas y abarcan numerosas disciplinas de las ciencias sociales, básicas, humanas, aplicadas y de la salud. (<https://www.unc.edu.ar>). La Facultad de Odontología (FO) de la Universidad Nacional de Córdoba ofrece propuestas académicas de pregrado, grado y posgrado, con un fuerte anclaje investigativo y de extensión, y priorizando la excelencia académica y el compromiso social con el que se forman los profesionales de la odontología del futuro. (<https://www.odo.unc.edu.ar>). La FO recibe anualmente más de 1200 alumnos ingresantes provenientes de una amplia distribución geográfica tanto de la provincia de Córdoba, como del resto del país e incluso países limítrofes.

La Currícula de la carrera de Odontología consta de tres ciclos: Ciclo de Introducción y Nivelación (CINFO), Ciclo Básico y Ciclo Profesional. La asignatura Introducción a la Física y Química Biológicas "A" (IFQBA) es parte integrante del CINFO, por lo tanto su ubicación en el plan curricular es en el primer cuatrimestre de la carrera. Este ciclo tiene como objetivo introducir al estudiante a la vida universitaria y nivelar con la mayor excelencia académica posible, la disparidad de formación con que los alumnos provenientes del nivel secundario llegan a la Facultad.

Laboratorio de Hemoderivados

El Laboratorio de Hemoderivados es un laboratorio farmacéutico público sin fines de lucro que nace en 1964 como Planta Fraccionadora de Proteínas Plasmáticas en la Universidad Nacional de Córdoba y se pone en marcha un proyecto estratégico para el país: la producción pública de medicamentos gracias a la donación de los fondos reservados de la Presidencia de Arturo U. Illia, quien destinó 60 millones de pesos al montaje de la planta y definió que estuviese bajo la órbita de la UNC para protegerlo de los poderosos intereses que reinaban en la época. Durante el rectorado de Luis Rébora (1986-1990) adopta el nombre de Laboratorio de Hemoderivados Presidente Illia de la Universidad Nacional de Córdoba. Desde que fuera creado cumple un rol social clave en el sistema de salud del país y la región ya que favorece la accesibilidad de medicamentos estratégicos a toda la población, regula precios en el mercado y sustituye importaciones de medicamentos de alto valor terapéutico. Cuenta con un modelo de gestión eficiente, transparente y sustentable de los recursos, lo que permite la autogestión económica y financiera en un 100%.

Desde sus inicios el Laboratorio se posiciona como un actor clave en el sistema de

salud y como proveedor de hemoderivados para el Estado argentino. Es el único productor de Derivados Plasmáticos de Argentina, y líder del mercado nacional en los principales productos hemoderivados, y posee la planta fraccionadora de plasma más grande y moderna de América Latina. Además elabora y distribuye fármacos inyectables de pequeño volumen para uso hospitalario y derivados de tejido óseo humano de uso odontológico y traumatológico. A partir de la pandemia de Covid-19 se prioriza la producción de medicamentos esenciales y estratégicos para la emergencia sanitaria (Inmunoglobulina G Endovenosa, Albúmina Sérica Humana y Dexametasona). También trabajó en la elaboración de una gammaglobulina enriquecida con anticuerpos anti SARS-CoV-2. (<https://unc-hemoderivados.com.ar/>).

Contexto Educativo

La asignatura IFQBA se organiza en tres unidades: Conceptos de Química y Física General; Conceptos de Fisicoquímica e Integración de conceptos Fisicoquímicos a la cavidad bucal. Estas unidades se abordan secuencialmente en una estructura de 12 módulos, cuatro trabajos prácticos, dos talleres científicos y una actividad de aplicación y transferencia.

La Física y la Química son disciplinas fundamentales de la carrera de Odontología, puesto que permiten comprender los numerosos procesos que tienen lugar en el organismo en general y en la cavidad bucal en particular. Resulta de gran importancia para lograr la motivación y apropiación de los saberes impartidos, que los estudiantes sean capaces de transferir y aplicar los contenidos disciplinares a situaciones concretas.

Es fundamental que los estudiantes universitarios adquieran competencias básicas para su formación personal y profesional en forma temprana y a lo largo de toda su trayectoria como alumnos. Desde el inicio de su formación universitaria necesitan adquirir un correcto dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para efectuar búsquedas de información en bases de datos científicas y profundización de conocimientos en fuentes confiables y a la vez desarrollar competencias necesarias para el desenvolvimiento en el mundo actual (Lion C, 2020). El acceso a fuentes confiables de información es primordial para los profesionales de todos los ámbitos, y concretamente para los del campo de las Ciencias de la Salud. La recuperación, gestión y comunicación de la información ha experimentado cambios acelerados durante los últimos años al punto que se ha requerido la creación de nuevos servicios, aplicaciones y disciplinas. La información disponible en internet es accesible a todo el mundo y cualquier persona puede recopilarla, procesarla, almacenarla y compartirla, por lo cual se torna fundamental desarrollar juicio crítico para la selección del material. El criterio para buscar información académica no debe ser la cantidad sino la calidad y la pertinencia, por ello es necesario aprender a buscar para obtener resultados confiables, identificar los buscadores más adecuados, aplicaciones, servicios y estrategias de búsqueda web que mejor se adaptan a nuestras necesidades de información. En Internet existe una gran variedad de recursos de información: gobiernos,



organismos no gubernamentales, empresas, universidades, medios de comunicación, bibliotecas y otros portales que difunden contenidos de variada índole. Por este motivo, la acción de buscar y localizar información en la web muchas veces resulta caótica y desalentadora ante la profusión de sitios y datos que termina por desorientar a quien realiza la búsqueda. Por ello, el conocer las principales fuentes de información y cómo realizar búsquedas bibliográficas es de vital importancia en la formación universitaria como parte de la alfabetización académica (Carlino P, 2012; Cortés, 2011).

Desde el año 2000, el desarrollo de la asignatura IFQBA se complementa con actividades y recursos digitales, realizados con empleo de TIC, vehiculizados a través de la plataforma virtual institucional (Moodle). En el contexto de pandemia se incrementó su uso y se trabajaron las actividades curriculares con presencialidad remota, en espacios virtuales gestionados y regulados institucionalmente permitiendo sincronía y simultaneidad en la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante.

A fin de desarrollar en los alumnos un rol activo frente a la construcción del conocimiento y considerando que la comprensión genuina se logra en la **integración y transferencia** adecuada de los contenidos, se destacan estos dos aspectos como ejes de esta propuesta didáctica. Esto supone la construcción de una red de relaciones conceptuales que faciliten la retención y generen una actitud positiva para “aprender a aprender”, pudiendo así apropiarse de los conocimientos al aplicarlos en la actividad a desarrollar, logrando resignificarlos desde la experiencia del trabajo colaborativo (Dillembourgh, 2016).

El trabajo en grupos ha demostrado numerosas ventajas desde el punto de vista pedagógico (Johnson, 1998; Escolano, 2002). Además, en el plan vigente de la carrera de Odontología de la UNC se explicita que el profesional egresado debe ser capaz de trabajar en equipos interdisciplinarios para la ejecución de proyectos de impacto social, gestionar y/o participar en equipos de servicios de salud, ejercer la profesión en forma articulada con el contexto social y ser abierto hacia el trabajo colaborativo. De todo lo expuesto se desprende la importancia del ejercicio y práctica del trabajo en grupos desde el inicio de la carrera.

El aprendizaje a partir del trabajo grupal no se opone al aprendizaje obtenido del trabajo individual, ya que puede observarse como una estrategia complementaria que fortalece el desarrollo global del alumno. Los métodos de aprendizaje colaborativo comparten la idea de que los estudiantes trabajan juntos para aprender y son ellos los responsables de su propio aprendizaje y el de sus compañeros (Dillembourgh, 2016). Aprender colaborativamente supone el desarrollo de procesos tales como observar, analizar, comparar, clasificar, tomar decisiones o resolver problemas en los que la interacción enriquece los resultados. En consecuencia, los ayuda a ser más competentes y resolutivos. El aprendizaje colaborativo aumenta la responsabilidad, promueve la interacción e incrementa la motivación. Asimismo, permite el desarrollo de habilidades y competencias de búsqueda e integración de la información (García Moreno, 2017).

En el trabajo colaborativo el éxito de una persona está relacionado con el éxito de los demás en las actividades. Este aspecto es conocido como la interdependencia positiva, que es el mecanismo que logra e incentiva la colaboración dentro de los grupos de trabajo. Cuando la interdependencia positiva está sólidamente estructurada, se vislumbran los esfuerzos que se requieren de cada integrante del grupo, y cada uno debe contribuir para concretar el esfuerzo conjunto, conforme a su rol y responsabilidades en las tareas asignadas (Smith, 1996).

En esta comunicación se presenta una propuesta pedagógica innovadora implementada de manera virtual en 2022 en el contexto de pandemia, por la cátedra Introducción a la Física y Química Biológicas "A" de la FO como continuidad de la línea de trabajo llevada a cabo desde el año 2010.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La enseñanza de la física y la química requiere de aplicaciones concretas para lograr el compromiso y la motivación de los estudiantes por aprender. La física y fundamentalmente la química, son disciplinas cuyos contenidos se pueden transferir para la mejor comprensión de los procedimientos de elaboración de los productos derivados plasmáticos así como también los fármacos inyectables y los materiales utilizados para odontología y traumatología.

El objetivo general de esta propuesta fue lograr una integración transversal de los contenidos curriculares de la asignatura IFQBA con los procesos que se llevan a cabo en el Laboratorio de Hemoderivados de la UNC, valorando la acción de esta institución pública para mejorar la calidad de vida de las personas.

Complementariamente, apuntamos a consolidar y fortalecer estrategias de búsqueda bibliográfica para la selección y análisis de publicaciones científicas, vinculadas con los procedimientos del Laboratorio de Hemoderivados y su implicancia para la salud general y la del sistema estomatognático como parte de la alfabetización académica.

Esta actividad de aplicación e integración de los contenidos de la materia se desarrolló en el año 2022 con modalidad virtual sincrónica y asincrónica como estrategia de continuidad de una línea de trabajo iniciada en el año 2010.

La modalidad fue de trabajo colaborativo en grupos pequeños y se desarrolló en simultáneo con el cursado de la Asignatura a partir de la cuarta semana de clases. Todos los grupos fueron guiados por los docentes, quienes ofrecieron espacios sincrónicos de interacción para el acompañamiento en el proceso de integración y producción, que fue transversal en la asignatura. Se trabajó con ocho comisiones de aproximadamente 70 estudiantes cada una, que se dividieron en grupos de hasta cinco integrantes.

Cada grupo debió elegir una de las cinco líneas de investigación propuestas:

1. Normas de seguridad en el laboratorio de química: referentes a las instalaciones, a los cuidados personales, a la manipulación de materiales, de reactivos, al manejo de



residuos tóxicos y patógenos, a la asepsia, normas referentes a la elaboración de productos medicinales. Relación con el Laboratorio de Hemoderivados UNC. Normas de bioseguridad en el consultorio odontológico.

2. Materiales de uso frecuente en el laboratorio: materiales calibrados y no calibrados diferenciación, usos, materiales volumétricos, de soporte y calentamiento, balanzas, etc. Microscopios: sus partes y funciones. Preparación de muestras biológicas para su observación al microscopio. Materiales necesarios para la elaboración de productos medicinales. Cuidados y condiciones para la fabricación de productos medicinales. Relación con el Laboratorio de Hemoderivados UNC.

3. Técnicas de uso frecuente en el laboratorio: destilación, preparación de soluciones, separación de los componentes de una mezcla, etc. Técnicas para la preparación de productos medicinales (inyectables, comprimidos, geles, y otras formas farmacéuticas). Ósmosis. Métodos de separación de los componentes celulares. Relación con el Laboratorio de Hemoderivados UNC.

4. Soluciones y su importancia en los productos medicinales. Preparación de soluciones a partir de sólidos, diluciones. pH. Importancia del valor numérico del pH de las soluciones de uso farmacéutico. Soluciones buffer. Importancia del pH en el biofilm dental: fases de formación de biofilm, fermentación láctica, saliva, caries. Relación con el Laboratorio de Hemoderivados UNC.

5. Hidroxiapatita. Características de la hidroxiapatita biológica. Usos en la clínica odontológica. Conceptos de biocompatibilidad, osteointegración, osteoinducción y osteoconducción. Hidroxiapatita sintética. Empleo en implantes. Relación con el Laboratorio de Hemoderivados – UNC Biotecnía.

A partir de la elección de una línea de investigación, cada grupo debió realizar, de manera colaborativa, una integración de todos los contenidos de la asignatura IFQBA. Para recabar información específica se orientó la búsqueda a fuentes confiables, como el sitio oficial del Laboratorio de Hemoderivados (<http://unc-hemoderivados.com.ar/index.php>) y un archivo en formato pdf elaborado por profesionales de dicha planta procesadora de medicamentos. También se solicitó realizar búsquedas en bases de datos biomédicos (PubMed, BIREME, Scielo, etc.).

Como parte de la actividad, se invitó a un profesional odontólogo con experiencia en el uso y aplicación de los productos del Laboratorio de Hemoderivados en la práctica clínica, quien brindó una exposición dialogada a través de la plataforma Google Meet en horario extracurricular. En la misma se presentaron casos clínicos con abundantes descripciones y referencias a los diferentes materiales procesados en dicho laboratorio, como la matriz ósea en polvo y en cubos empleados en rellenos y conservación de los rebordes alveolares de los maxilares.

Además, en el aula virtual de la asignatura, alojada en la plataforma Moodle, se habilitaron recursos y materiales para el desarrollo de la actividad.

Entre los criterios de evaluación tenidos en cuenta se destacaron:

- Manejo fluido de los contenidos de Química y Física y adecuada vinculación con la línea de investigación.
- Clara y pertinente articulación y transferencia de los contenidos con el área de la salud, la odontología y el laboratorio de Hemoderivados de la UNC.
- Uso correcto del vocabulario científico y técnico.
- Presentación ordenada, clara sin errores conceptuales, sintácticos ni ortográficos.

Los alumnos trabajaron colaborativamente en su línea de investigación durante el desarrollo de la asignatura y al finalizar el cursado se organizaron por comisión espacios de socialización de las producciones, donde cada grupo realizó una presentación oral con algún soporte multimedia. Esta actividad de exposición tuvo una duración de 15 minutos por grupo y se llevó a cabo bajo la modalidad de presencialidad remota, a través de la plataforma de Google Meet.

CONCLUSIONES

Si bien algunos estudiantes encontraron cierta dificultad en integrar los contenidos desarrollados en la asignatura para fundamentar y explicar procesos novedosos, en la mayoría de los casos, la labor de los alumnos trascendió el mero trabajo grupal y se constituyó en cambio en un verdadero trabajo colaborativo. En cada etapa de la propuesta debieron trabajar en equipo, aún desde el inicio, para definir la línea de investigación y para buscar, seleccionar y analizar literatura científica que permitiera la elaboración del marco teórico vinculado a la temática elegida. A su vez, requirió de esfuerzos y tareas compartidas para detectar las vinculaciones de los procedimientos del Laboratorio de Hemoderivados con cada una de las unidades temáticas de la asignatura y con aspectos vinculados a la salud. Los grupos participaron activamente en los horarios de consulta sincrónicos y en los espacios asincrónicos evidenciando un adecuado proceso de construcción colaborativa y un compromiso para el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Finalmente, la elaboración de las producciones y su exposición oral promovió procesos cognitivos de integración, puso en juego habilidades para el manejo de recursos tecnológicos y la lectura de textos académicos y permitió explorar diferentes estrategias de comunicación. Los alumnos demostraron solidez en la comprensión de los contenidos aprendidos en la asignatura, manifestada a través de las fundamentaciones expresadas. A la vez, lograron aplicar las bases químicas y fisicoquímicas a los procesos y productos desarrollados en el Laboratorio de Hemoderivados, asumiendo un rol protagónico en la comunicación y explicación de la producción.

El desarrollo de esta propuesta, que fue transversal a toda la asignatura permitió además de aplicar y transferir los conocimientos de química, generar lazos entre los estudiantes que se encontraban físicamente distantes, ya que se trata de ingresantes universitarios



que desde su lugar de origen iniciaban la carrera de nivel superior con modalidad virtual. La realización de esta actividad posibilitó asimismo difundir y valorar el Laboratorio de Hemoderivados, líder en el mercado nacional, con la planta fraccionadora de plasma más grande y moderna de América Latina, y que es orgullo de la UNC.

BIBLIOGRAFÍA

Carlino P. (2012) Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Unipluriversidad Vol. 3 N°2: 17-23. Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/universidad>

Cortés, T. (2011) Búsqueda Bibliográfica de Artículos científicos en BIREME Y SCIELO. Facultad de Odontología - Universidad Nacional de Córdoba. Pág. 1-9.

Dillembourgh, P. (2016) What do you mean by Collaborative Learning?. In: Dillenbourgh, P. (Ed). Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches, pp. 1-19, Oxford, Elsevier.

Escolano, A. (2002) La educación en la España Contemporánea: Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas. Madrid: Biblioteca Nueva.

Facultad de Odontología. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 12 de agosto de 2022, de <https://www.odo.unc.edu.ar/>

García Moreno, D. (2017) Cooperación en el aula. Cómo fomentar la dinámica del aprendizaje colaborativo. Campus Educación Revista Digital Docente N°3, p. 17-19.

Johnson, D. (1998) Cooperation in the Classroom, Interaction Book Company, Seventh Edition.

Lion, C. (2020) Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación, 5(1), 1–8. Recuperado a partir de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticass/article/view/3675>

Smith, K. (1996) Cooperative learning: making “group work” work. In: Sutherland, T., E.; Bonwell, C. (Eds.). Using active learning in college classes: A range of options for faculty, New directions for teaching and learning, No. 67.

Universidad Nacional de Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 12 de agosto de 2022, de <https://www.unc.edu.ar/>

Prácticas de observación directa en el curso de Zoología Agrícola. Sistemas de postas-estaciones.

Alejandro Moreno Kiernan
Mónica Ricci
Cecilia Margaria
Fernanda Paleologos
Noelia Chicare

Curso Zoología Agrícola, Departamento Ciencias Biológicas. Centro de Investigación en Sanidad Vegetal. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata
Curso Zoología Agrícola, Departamento Ciencias Biológicas; LIRA. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata. CONICET.

moreno.alejandro@agro.unlp.edu.ar

RESUMEN

La vuelta a la presencialidad luego de dos años de pandemia, demandó una revisión y reestructuración de los contenidos teóricos-prácticos y las metodologías de enseñanza utilizadas previamente al 2020. Observar es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligente, orientada y dirigida por un objetivo, con el fin de obtener información. Con la necesidad de efectuar prácticas presenciales luego de la virtualidad predominante de los últimos años se diseñó e implementó un sistema de “postas-estaciones de observación” realizadas en el marco de las clases prácticas del curso de Zoología Agrícola de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales-UNLP. La actividad de observación directa y análisis de lo observado permite comprender los conceptos teóricos con los prácticos, favoreciendo el análisis crítico, optimizando el aprendizaje y mejorando finalmente la trayectoria de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: indagación, material entomológico, habilidades prácticas.

INTRODUCCIÓN

En las instituciones universitarias, la vuelta a la presencialidad luego de dos años de pandemia, demandó una revisión y reestructuración de los contenidos teóricos-



prácticos y las metodologías de enseñanza utilizadas previamente al 2020. La “nueva presencialidad”, circunscrita a reglas de aforo e higiene, requirió de nuevas estrategias que permitieran compatibilizar el mantenimiento de la calidad educativa y el cumplimiento de los protocolos vigentes.

El curso de Zoología Agrícola integrado por las materias Zoología Agrícola e Introducción a la Zoología Aplicada se dicta en el segundo año de la carrera Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal respectivamente, de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata (FCAyF-UNLP). Su contenido está centrado en el conocimiento y reconocimiento de las principales plagas agrícolas y forestales, así como también a sus daño e impacto sobre la producción agrícola. Bajo este contexto, resulta indispensable para los alumnos en su formación como profesionales, la observación y manipulación del material de campo en el aula. Alcanzar la motivación de los alumnos en el aula es fundamental para cumplir con este objetivo (Arteaga Quevedo, 2009) y el aprendizaje colaborativo constituye una herramienta clave para el mejoramiento pedagógico (Vaillant y Manso, 2019).

En este sentido, un aprendizaje basado en la observación y la resolución de problemas como eje central del espacio áulico (Díaz Barriga Arceo, 2003; Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002) puede ser una estrategia para fortalecer el aprendizaje de los contenidos de la materia y, más aún, considerando que los alumnos no cuentan con experiencia previa de manejo e identificación de material directo. Así, a través del material de laboratorio y preguntas disparadoras como ¿Qué es?, ¿Por qué?, ¿Dónde está?, ¿Qué daño produce?, etc., se fortalece la observación directa de material biológico (Herrero Nivelá, 1997), permitiendo la vinculación de la teoría con la práctica, y ofreciendo para el alumno un acercamiento con la manipulación de elementos de laboratorio, como lupas binoculares, pinzas y agujas entomológicas.

Observar es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligente, orientada por un objetivo terminal u organizador, y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información (De Ketele, 1984). La experimentación con objetos y preparados va a permitir básicamente la indagación y el conocimiento de los elementos de la realidad tanto desde una perspectiva física como lógica (Vaillant y Manso, 2019).

Sumado a la práctica de observación, se genera un espacio para la puesta en común e intercambio de conocimientos y dudas entre pares y que, como consecuencia, permita la resolución de los interrogantes o consignas planteadas (Díaz Barriga Arceo, 2003; Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002). El trabajo en grupos y la interacción entre iguales es imprescindible para el desarrollo intelectual.

Bajo este contexto se plantean los siguientes objetivos:

- Favorecer en los estudiantes, a través de la observación directa de material entomológico, el espíritu crítico y la reflexión analítica.
- Promover el uso de instrumental y material de laboratorio tales como lupas o

microscopios.

- Abordar técnicas para la confección de preparados entomológicos.
- Generar un espacio de reflexión a través del análisis de la observación de material fresco.
- Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, asociando los conceptos teóricos con las habilidades prácticas.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Este nuevo escenario en la educación universitaria ha llevado al grupo docente al diseño e innovación de diversas prácticas pedagógicas, sobre todo en el presente proceso de pasaje de la virtualidad a la presencialidad impuesta por pandemia del virus COVID–19.

El curso de Zoología Agrícola es una de las primeras materias de la carrera de carácter netamente biológico, y con la necesidad de efectuar prácticas presenciales luego de la virtualidad predominante de los últimos años se diseñó e implementó un sistemas de “postas-estaciones de observación” realizadas en el marco de las clases prácticas.

La experiencia se realizó en el marco de las clases prácticas en las tres comisiones que conforman los mencionados cursos, con una matrícula inicial de 112 estudiantes para el año 2022, fortaleciendo la preparación de una caja entomológica, requisito necesario para acreditar la materia (Figura 1).

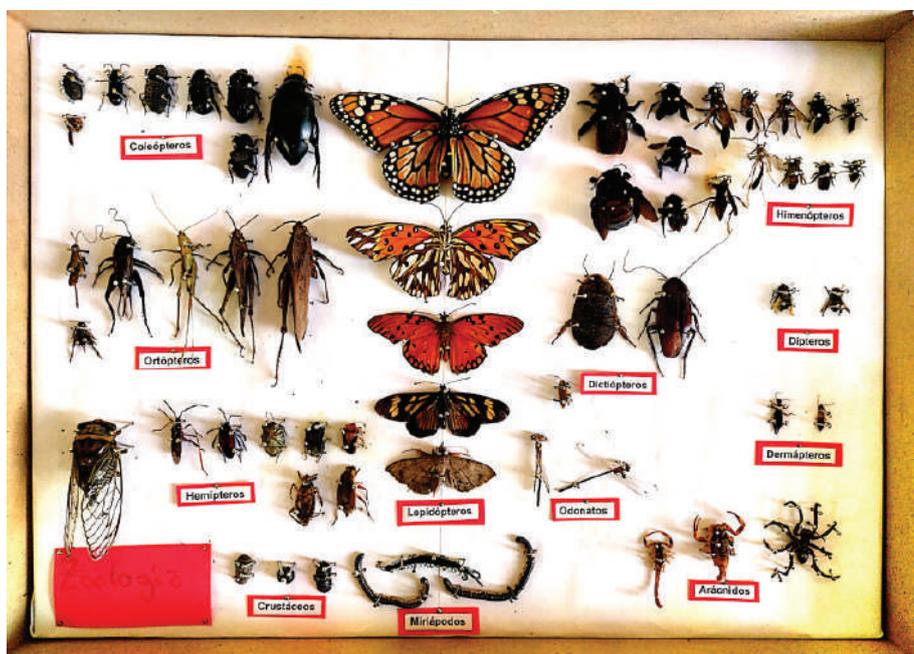


Figura 1. Caja entomológica requisito para la acreditación del curso. Fuente propia.

En cada clase luego del desarrollo conceptual del tema del día, se realiza la observación directa del material entomológico a través de un sistema de “postas-estaciones” con el



material acorde a la temática correspondiente, muchas de las cuales incluyen el uso de instrumental óptico (lupas, microscopios, porta objetos y preparados). A tal fin, el plantel docente debe decidir y recolectar el material objeto de las estaciones (Figura 2 y 3).



Figura 2. Material utilizado en postas de la clase de metamorfosis. Fuente propia.



Figura 3. Material utilizado en postas de la clase de morfología. Fuente propia.

Esta actividad comprende las siguientes etapas:

1. Enunciar los objetivos y criterios (qué observar en el material dispuesto)
2. Determinar la información a recoger
3. Contrastar la información recogida con los criterios fijados

El grupo docente explica la dinámica de la actividad oficiando de orientador, los alumnos observan las distintas postas donde se encuentra el material y mediante la observación responden las consignas asignadas. Finalmente, una vez realizadas la observación, análisis y registro correspondiente, se procede a una puesta en común y debate, donde los alumnos exponen sus respuestas y se realizan las correcciones necesarias, construyendo un espacio de feed-back permanente.

La planificación de las situaciones didácticas/problemáticas tendrá en cuenta la consideración de agrupamientos diversos. Cada posta de observación es definida con un objetivo en particular, en la cual los estudiantes deben observar estructuras propias de los

grupos de invertebrados o daños producidos por plagas de importancia en la agricultura o el uso de material óptico para la observación de preparados entomológicos, dispuestos a tal fin.

Estas prácticas de observación y preparado del material sirve como base para la construcción de parte de los estudiantes de una caja “caja entomológica”, permitiendo a su vez la integración de los contenidos teóricos de los distintos grupos de invertebrados y su clasificación taxonómica.

CONCLUSIONES

La actividad de observación directa y análisis de lo observado permite comprender los conceptos teóricos con los prácticos, favoreciendo el análisis crítico por parte de los estudiantes.

La participación activa de los docentes en la elaboración de estos contenidos y los alumnos en la puesta en común son esencial en el marco de una pedagogía que fomente la interacción e intercambio de conocimiento.

Finalmente este tipo de prácticas pedagógicas favorecen el aprendizaje y mejoran la trayectoria de los estudiantes en la carrera, ya que promueve no solo la adquisición de los conocimientos propios de la asignatura sino técnicas de estudio, espíritu analítico y uso de instrumental óptico, entre otras. Esta tipo de prácticas favoreció la acreditación de los contenidos de más 66% de los estudiantes que cursaron el año 2022.

BIBLIOGRAFÍA

Arteaga Quevedo, Y.J. (2009). Núcleos problemáticos en la enseñanza de la Biología. *Investigación arbitrada*, 16, 719-724 p.

De Ketele, J. M., (1984): “Observar para educar“. Cap. 1: “Educar, evaluar, observar: el marco de la problemática” y “Cap. 2: Evaluar para educar: ¿por qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?” Visor, Madrid, p 13-27 y p 29-32.: http://isfdmacia.zonalibre.org/De_Ketele.pdf

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 5(2), 1-13 p.

Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México. 69-112 p <http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Educacion%20Primaria/Repositorio%20Planeacion%20educativa/diaz-barriga---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>



Herrero Nivelá, M.L. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado N° 1. 6 p.

Vaillant, D y Manso, J (2019). Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Aprendizaje Colaborativo. 136 p. Disponible en: https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2019/07/APRENDIZAJE-COLABORATIVO_2019_apaisado.pdf Último acceso: 5 junio de 2022.

Reflexiones sobre el Trabajo Integrador Grupal como propuesta de integración de contenidos en la cursada de Climatología y Fenología Agrícolas

Delfina V. Guaymasí
Marco D'Amico

Climatología y Fenología Agrícola. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP.

delfinaguaymasi@yahoo.com.ar

marcodamicoalp@gmail.com

RESUMEN

La problemática relacionada con el aprendizaje real e interés de los estudiantes por las materias que cursan y los contenidos desarrollados en las mismas implica realizar un análisis y reflexión acerca de las prácticas docentes llevadas a cabo, de modo que permitan generar un cambio tal en las mismas con el fin de fomentar el interés y la apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes (futuros profesionales).

Algunos de los cambios implican prácticas relacionadas con el material brindado por los docentes para que los estudiantes puedan procesar los conocimientos así como también las actividades propuestas a desarrollar para la apropiación de dichos conocimientos, como por ejemplo, la realización de trabajos integradores. Esto permitiría cumplir con la finalidad planteada y evitar que los estudiantes recurran al Mercado Negro de Exámenes.

PALABRAS CLAVE: Rol Docente, prácticas docentes, oficio de Estudiante

INTRODUCCIÓN

En este escrito se realizará un acercamiento a la problemática referida al aprendizaje real e interés de los estudiantes por las materias que cursan y los contenidos desarrollados en las mismas.

El objetivo del trabajo es realizar un análisis de las prácticas docentes llevadas a cabo en el curso de Climatología y Fenología Agrícolas vinculadas con la implementación de actividades prácticas que fomenten el interés y aprendizaje real de los estudiantes (futuros profesionales). Asimismo, se busca promover la apropiación de los conocimientos y no una mera acreditación de materias mediante la aprobación de exámenes (parciales y/o finales), por lo que es necesario reflexionar nuestro rol como docentes y cómo nuestro desempeño



influye en el rendimiento académico de los estudiantes.

Para comenzar es conveniente mencionar que Climatología y Fenología Agrícolas es una materia básica aplicada y obligatoria de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal, ubicada en el 2do cuatrimestre de 2do año según lo indicado por el Plan de Estudios vigente de cada carrera. Asimismo, es correlativa de Morfología Vegetal (Botánica General), Sistemática Vegetal (Botánica especial) y Física Aplicada e Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales, todas materias básicas, obligatorias y comunes para ambas carreras.

Climatología y Fenología Agrícolas abarca el estudio de los aspectos del ambiente físico en el que transcurren los procesos de crecimiento y desarrollo de cultivos y animales, interpretando las exigencias bioclimáticas y las interrelaciones físico-biológicas en la determinación de la producción agropecuaria. También contempla la importancia de conocer fundamentos teóricos, registros y cómputos, desarrollando metodologías aplicadas en los aspectos productivos y económicos de toda planificación agropecuaria.

Debido a los contenidos propios de la materia, se aplican conceptos y conocimientos de las disciplinas anteriores, dándole sentido a (algunas de) esas materias básicas, que, en su momento, para los estudiantes parecían no tener sentido (tanto la materia como los contenidos). Al respecto, Casco (2007, p.6), menciona que *es frecuente escuchar decir a los estudiantes que «no se sabe para qué sirven» los contenidos de la mayor parte de las materias iniciales. El saber es valorado en esas etapas iniciales en función de su aplicación inmediata en acciones situadas y en escenarios visibles*”.

En este sentido, en Climatología terminan por aplicar y/o utilizar conceptos y conocimientos de Física (que sería una de esas materias iniciales según la cita de Casco), como por ejemplo formas de transmisión de calor y coeficientes específicos de calor (desarrollado en Física) que determinan la temperatura del suelo, el aire y cuerpos de agua, e influyendo/ determinado el clima de un lugar, y permitiendo, o no, el desarrollo de ciertos cultivos.

Sin embargo, en algunas oportunidades puede darse, en mayor o menor medida, que algunos contenidos de Climatología *“no se sabe para qué sirven”*, porque todavía no cursaron las materias siguientes (y para poder hacerlas necesitan aprobar Climatología), y cuando las cursen, van a retomar estos conceptos, y van a darse cuenta *para qué sirven*. Entonces, debido a esto, como docente, es necesario estar *“recuperando”* contenidos previos (propios de la materia, que se vieron en clases anteriores, o de las materias previas) y vincularlos con aplicaciones dentro de la asignatura (ya sea en una clase en particular o en clases siguientes) y la utilidad de aplicación en materias posteriores, y no esperar (o dejar a libre albedrío/al azar) a que cursen las siguientes disciplinas para darse cuenta de la importancia/aplicación/sentido y/o justificación de los contenidos y materias previas.

Asimismo, Casco (2007, p.9) señala que los ingresantes específicamente (pero aplicables a los todos los estudiantes también) *“al enfrentarse con tareas de producción relacionadas con la adquisición de saberes, (...) optan por la escritura (a pesar de todo) (...)*

reproduciendo de manera errática materiales que les resultan opacos, y que han “reducido” por simple operación de omisión. De ahí que, la escritura se convierte así en un mero acto de manipulación de palabras ajenas que, como objetos vacíos, se trasladan de un lado a otro (o sea del “apunte” o “guía” al examen escrito), constituyendo una de las formas más frecuentes de relación evasiva con el conocimiento. Se «cumple» con la tarea sin que se produzca aprendizaje y se activa una conducta que, de volverse rutinaria, pondrá en peligro las posibilidades futuras de hacer evolucionar los propios conocimientos en otros contextos y sin guía”.

Esto último puede verse reflejado en el fenómeno que denominaremos “**Mercado (Negro) de Exámenes (parciales y finales)**” que circulan por diferentes medios: de mano en mano, a través de carpetas (que incluye apuntes de clase y apuntes de cátedra), a través de fotos vía celular e incluso, en grupos cerrados de redes sociales (Facebook), donde se solicitan y/u ofrecen parciales y finales de diferentes materias de la carrera, así como “apuntes” (ya sean guías de cátedra y apuntes de clase, carpetas, resúmenes, etc.), así como compañeros de estudio para finales.

Este tipo de actividades podrían vincularse con lo que Coulon (1995, citado por Casco, 2007, y Pierella, 2014), identifica el “**Oficio de estudiante**”, que es el proceso de aprendizaje que se da en la etapa inicial de la trayectoria de los estudiantes al ingresar a la facultad. El autor propone considerar la entrada a la universidad como un tránsito o pasaje de un estatus social a otro, de una cultura a otra, y ese pasaje exige una iniciación: lo primero que está obligado a hacer un ingresante cuando llega a la universidad es aprender su oficio de estudiante. Dicho proceso se daría en tres tiempos: el *Tiempo de la Alienación* como la entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior; el *Tiempo del Aprendizaje* referido a la movilización de energías, definición de estrategias, adaptación progresiva; y el *Tiempo de la Afiliación* relativo al dominio de las reglas institucionales (Casco, 2007, p.2; Pierella, 2014, p. 80).

Retomando el intercambio de materiales, se puede considerar como aspectos positivos el reciclaje de material de estudio (sobre todo teniendo en cuenta el contexto económico vigente y el acceso a la universidad de clases sociales de menores recursos, quienes se beneficiarían más accediendo a estos materiales), así como el encuentro de compañeros de estudios.

Respecto de los exámenes, ya sean parciales o finales, que circulan entre los alumnos, es necesario considerar y diferenciar 2 cuestiones:

La primera tiene que ver con preguntar y saber los criterios de evaluación que tienen en cuenta en la cátedra, para que el alumno pueda focalizarse en esos aspectos al momento de estudiar: ya que a veces no es sólo falta de estudio, sino cómo encarar y/o estudiar la materia, para poder afrontar esos criterios de evaluación. Esta cuestión implica que el estudiante sepa la modalidad de la instancia de examen (que a veces no son explicados en detalle por los docentes): si es escrito u oral, en qué enfatizan, si hay resolución de ejercicios



prácticos o sólo se toman cuestiones teórico – prácticas, relacionando los contenidos (sin resolución de ejercicios), cómo expresarlos y exponerlos al momento de rendir o con sólo contestar las preguntas en función de lo que figura en el programa. Esto también sería otro aspecto positivo.

Sin embargo, la otra cuestión a considerar es que al conocer, las preguntas del examen (parcial y/o final) que se están haciendo (previo a tal instancia), los estudiantes sólo “saben” aquellos conocimientos que permitan aprobar y acreditar la materia, “cumpliendo” así con la tarea; al estudiar y saber (sólo) las respuestas a tales preguntas. Si hay otros y mejores conocimientos e información (de utilidad para su posterior vida profesional), pareciera que no importa, sólo hay que saber contestar preguntas... esas preguntas... las preguntas del examen. Ahora, si los conceptos y conocimientos tienen otra utilidad, además de la de pasar el examen, es otra cosa, y puede que en ese momento no importe, porque lo que interesa en la vorágine de cursar y rendir, es aprobar, o, mejor dicho, promocionar los exámenes para acreditar la materia.

Nuestro rol como docentes debe ser “*mediar*”, que según Prieto Castillo (1995, citado por Alvarez y Guaymasí, 2020, p. 4) es “*partir de lo cercano a lo lejano, y lo más cercano en cualquier proceso es siempre uno mismo (...) 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*”, y de esta manera lograr una mejor formación de estudiantes – futuros profesionales a través de un aprendizaje real sin necesidad de recurrir a tal **Mercado Negro**.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Como parte de la metodología llevada a cabo por la cátedra para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, se realiza la revisión, edición y actualización del material de lectura conocido como **Apunte** o **Guía**, tanto para la parte teórica como para la parte práctica. Tal material concuerda con la definición brindada por Carli (2012, p. 149) “... *material de compilación de textos propuestos por las cátedras, que luego es fotocopiado y editado por el centro de estudiantes de las facultades y vendido en los locales de las fotocopiadoras cercanas*”. Dicho material de estudio está basado en algunas bibliografías de cabecera para su elaboración (algunos libros específicos, mencionados a los alumnos, ya sea en la misma guía como en el Aula Virtual y en las clases, durante las cuales se presentan y amplían tales contenidos, relacionándolos entre sí, así como con los contenidos desarrollados en materias previas e indicando su vínculo con aquellos a profundizar en materias subsiguientes.

Es necesario aclarar que los contenidos de la materia no pueden ser abordados un

libro de cabecera nada más, sino que, para cada unidad del programa se tienen en cuenta un par de fuentes bibliográficas que permitan desarrollar los contenidos de la unidad.

Además, dicho material de estudio desarrollado por la cátedra se encuentra disponible en el Aula Virtual correspondiente, junto con las presentaciones de power point de las clases así como material complementario y links de interés.

Esta situación es bastante frecuente a lo largo de la carrera, dada la dificultad de encontrar una bibliografía (= entiéndase libro) de cabecera que permita abarcar toda la materia (quizás en materias de otras carreras, existan libros de cabecera específicos del tema, incluyendo un par de opciones, como por ejemplo Anatomía o Patología humana, pero no es el caso de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal)

En cada clase se enfatizan los conceptos e ideas que son imprescindibles saber del tema en cuestión y se orienta respecto de la lectura y encarar la resolución de las actividades prácticas; vinculando y contextualizando esos conocimientos con el resto de la materia y la carrera.

En este sentido, los estudiantes deben realizar un Trabajo Integrador grupal, para el cual deben elegir una localidad de un listado que se les brinda, así como las pautas para la realización del mismo, con todas las indicaciones pertinentes.

En cada clase práctica, la ejercitación a realizar incluye la caracterización para su localidad (cálculos y/o gráficos) del tema de ese día (por ejemplo, para temperatura del aire, deben graficar la temperatura media mensual a lo largo del año a partir de los datos climáticos brindados para la localidad, asimismo, para el caso de precipitación).

Al final del curso, deben presentar los cálculos y gráficos realizados, que les permiten caracterizar climáticamente la localidad, y justificar la posibilidad, o no, de realizar determinados cultivos (para lo cual les brindamos una breve información sobre las exigencias climáticas de algunas especies de diferentes tipos de cultivos: frutales, cereales, hortícolas y forestales, para que puedan elegir entre estos, y en caso de considerar necesario, pueden elegir otros que no estén allí).

Para aprobar el curso, ya sea por promoción o por examen final, los estudiantes deben presentar la versión final del trabajo en formato escrito, defender en formato oral y aprobarlo. Este tipo de trabajo tiene su correlato en las materias posteriores, como Oleaginosas y Forrajes, en cuyos trabajos, uno de los primeros aspectos que deben hacer es caracterizar climáticamente el lugar donde se encuentra el campo donde van a realizar el trabajo grupal, para poder determinar cuáles especies cultivables (de la materia correspondiente) pueden llevarse a cabo y cuáles no.

De esta manera, se busca que los estudiantes se interesen por los contenidos de las asignaturas, apropiándose de ellos y así aprender y no sólo cumplir con la “tarea” y poder resolver preguntas de examen, como aquellos que circulan por el ***Mercado Negro de Exámenes***.



CONCLUSIONES

En la medida en que uno como docente no estimule a los alumnos a interesar y analizar los contenidos de la materia y a participar activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, irremediablemente vamos a caer en la educación bancaria, como plantea Freire en Pedagogía del Oprimido, y en la cual los alumnos son meros recipientes donde son depositados los conocimientos que transmite el docente (mero depositario de esos conocimientos). Con lo cual, los alumnos sólo van a aprender el “**Oficio de Estudiante**” y, al finalizar la carrera de eso se van a recibir: se reciben de estudiantes y no de la carrera que eligieron, porque a lo largo de la misma aprendieron a contestar preguntas de exámenes (parciales o finales) y no fueron partícipes de su proceso de transformación en profesionales de la carrera que hayan elegido. Para esto, es necesario replantearse y reformular la manera de dar clases, para formar profesionales y no alumnos – depósitos de conocimientos.

Otra consecuencia no deseada de esto, en parte, es lo que ocurre con la generación de espacios como el “**Mercado Negro de Exámenes**”, sumado a la exigencia que deben cumplir los alumnos de estudiar, y, rendir, (¡y rendir bien, por supuesto!). Pareciera que el hecho de aprender realmente, está implícito en el estudiar y rendir bien; si sale mal, es porque no estudió lo suficiente (y no aprendió todo lo que debía aprender), como si aprender fuera una cuestión resultante de estudiar. Y no siempre es así, es necesario estar considerando nuestro rol de docente en relación con los estudiantes con los que estamos trabajando y la materia que estamos enseñando-aprendiendo para lograr que exista un aprendizaje real que permita superar la instancia de evaluación sin recurrir a ningún mercado negro.

El Enfoque y las estrategias de enseñanza la implementadas en la cátedra de Climatología y Fenología Agrícolas (UNLP), como el Trabajo Integrador, procuran que los estudiantes aprendan, apropiándose de los contenidos propios de la materia, estimulando su interés por la misma a través de la aplicación empírica de los conocimientos, integrándolos e incorporando aquellos desarrollados en materias previas. De esta manera, se desincentiva recurrir al **Mercado Negro Exámenes (Parciales y Finales)**, que permite “estudiar y saber” sólo aquellos contenidos sobre los que se preguntarán en la instancia de examen y así aprobar y acreditar la materia, cumpliendo con la “*tarea*”.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, A.y Guaymasí, D. V. *Los espacios de formación docente nos interpelan: reflexiones sobre nuestros discursos o concepciones como docentes. III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*. Edición en línea.UNLP. La Plata, junio

de 2020. Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online. ISBN 978-950-34-1965-6. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/111431>. Pp. 1035 – 1045.

Carli, S. (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Cap. 1 y 5. Siglo XXI Editores, Argentina.

Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Tandil, Argentina.

Freire, P. (1985) Pedagogía del oprimido. Capítulo 2. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

Prieto Castillo, D. (1995). Mediación de materiales para la comunicación rural. Serie Comunicación Rural – Dirección de Comunicaciones, INTA.

Pierella, M.P. (2014) La autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Capítulo 2: Las trayectorias estudiantiles y las visiones sobre la autoridad: análisis retrospectivo, crítica del presente e imaginación del futuro. Paidós, Cuestiones de Educación, Buenos Aires - Argentina. Pps. 59 – 94.



Una propuesta formativa para Didáctica de la Biología centrada en las interrelaciones teoría-práctica y docencia-investigación mediadas por procesos reflexivos

Sofía Sol Martín
Gabriela Rusnok
Basilisa María García

GIECmar, UNMDP. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

bachigarcia@gmail.com

sofiamartin@mdp.edu.ar

gabrielarusnok@abc.gob.ar

RESUMEN

Se presenta en este trabajo la propuesta pedagógica- formativa que se implementó en la asignatura Didáctica de la Biología, en la FCEyN- UNMdP, donde se pretende superar la distancia entre la investigación académica y la práctica pedagógica, favoreciendo en las/os futuras/os docentes un proceso de aprendizaje autónomo. La construcción del conocimiento profesional se desarrolla y retroalimenta a partir del diseño y planificación de una secuencia de actividades dentro de una unidad didáctica. Se propone un proceso espiralado mediado por instancias de reflexión buscando la interrelación teoría-práctica

PALABRAS CLAVE: Didáctica de la Biología; procesos reflexivos; praxis educativa-innovación.

INTRODUCCIÓN

El conocimiento profesional del profesor de biología, es un conocimiento que se produce como producto de la reflexión en y sobre la práctica (Fonseca, 2014). Una práctica que debe ser entendida como intervención fundamentada en la realidad y no como mera acción, lo cual requiere de un conocimiento diferenciado del conocimiento disciplinar y del conocimiento vinculado a la experiencia (Porlán, Martín del Pozo, Rivero, Harres, Azcarate y Pizzato, 2010).

Benavides y López (2020) destacan la reflexión, el conocimiento, la acción y la transformación como pilares esenciales de la formación inicial del profesorado, en función de una educación cada vez más parecida a los ideales sociales que la promueven. Existe,

entonces, una demanda de propuestas de formación docente inicial que promuevan las relaciones entre el conocimiento teórico y el práctico, mediadas y explicitadas por procesos reflexivos durante la formación inicial (Marcelo y Vaillant, 2018). En este sentido, Perrenoud (2010) afirma que la formación inicial debe crear condiciones que promuevan, en los futuros profesores, la capacidad de aprender con y desde la experiencia, de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello.

Por otro lado, la reflexión desde la práctica implica la condición de un docente investigador (Díaz Vaquero, 2006); los docentes generan un conocimiento profesional que constituye la base de su práctica docente. Esta realidad constituye un nuevo referente para analizar la formación permanente del docente.

El rol del docente investigador en la formación de los profesionales es fundamental para guiar los procesos formativos que permiten la construcción de saberes que atienden a un contexto en constante transformación. Un docente investigador es creador de conocimiento, consciente de que el proceso de enseñanza se construye por docentes y estudiantes. Comprometido con la ciencia en relación con la realidad del contexto. Según, Hernández Arteaga (2009), “es el docente investigador quien asume la responsabilidad de educar integralmente al estudiante, para que comparta con éxito la vida contemporánea, fuertemente marcada por el desarrollo científico, tecnológico y la problemática sociocultural; consciente de que la calidad de su desempeño contribuye directamente al desarrollo del país y, por consiguiente, al mejoramiento de la calidad de vida en su entorno”.

Se presenta en este trabajo la propuesta pedagógica- formativa que se implementó en la asignatura Didáctica de la Biología, del Profesorado de Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina (UNMDP), en el año 2021. El propósito de esta propuesta de formación es innovar en los siguientes ejes:

- las interrelaciones docencia-investigación y la mediación de la reflexión: se pretende superar la distancia entre la investigación académica y la práctica pedagógica, favoreciendo en los futuros docentes un proceso autónomo de conocimiento, donde la práctica docente sea entendida como instancia de producción de conocimiento. Como plantea Schön (1983), el movimiento de reflexión en la actividad docente abre nuevas perspectivas y privilegia la formación del docente-investigador en su propia práctica, como inherente a la actividad reflexiva.
- las interrelaciones teoría- práctica y la mediación de la reflexión: la construcción conceptual por parte del estudiantado sobre la Didáctica de la Biología se desarrolla y retroalimenta en esta propuesta a partir de la práctica de diseño y planificación didáctica (Martín y Cervi, 2006, Perrenoud, 2007), en un proceso gradual y espiralado donde el estudiante va explicitando sus reflexiones a través de diarios de clase, portafolios y entrevistas.



DESCRIPCIÓN DE PROPUESTA FORMATIVA

La asignatura Didáctica de la Biología se cursa en el 3º año del plan de estudios vigente, en el segundo cuatrimestre, y forma parte del Área de Formación Pedagógico- Didáctica.

En la materia se propone acompañar la fase pre- activa de experimentación profesional docente, es decir, en el momento de introducirse en la teoría y práctica para la elaboración de planificaciones didácticas, en función de modelos teóricos destacados de la Didáctica de las Ciencias, -Modelos de desarrollo profesional docente, Conocimiento Didáctico del Contenido (Park y Oliver, 2008; Hashweh, 2005), y teniendo especial consideración por las orientaciones epistemológicas consensuadas para la enseñanza de las ciencias naturales (Aduriz Bravo, 2002).

El equipo docente de la materia, hace ya tres años forma parte de un proyecto de investigación educativa a nivel de la universidad que estudia el proceso de construcción de conocimiento profesional docente. Los resultados de las investigaciones evidencian la importancia de los procesos reflexivos como mediadores entre la teoría y la práctica. Algunos trabajos resultantes de este proyecto pueden encontrarse en García y Cutrera (2020), Cutrera, Massa y Stipcich (2021), Funes, (2021). Este proceso de investigación en el marco de los profesorados de ciencias -de los cuales somos docentes formadoras-, nos llevó a repensar las experiencias de aprendizaje que promovemos en la asignatura. Decidimos profundizar en nuestra propuesta formativa las instancias que promuevan un diálogo reflexivo entre la teoría y la práctica.

La estructura que tiene la materia es sumamente interesante ya que modifica el modelo clásico de formación universitaria, según el cual la teoría precede a la acción. Proponemos al estudiantado construir una secuencia didáctica con un tema específico, como experiencia formativa. A medida que se avanza en las clases teórico- prácticas y se ven nuevos referentes teóricos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, recursos TIC, etc., el estudiantado va revisando, analizando y criticando su secuencia didáctica con la posibilidad de ir ampliando su propuesta inicial, en un abordaje espiralado donde se retoman constantemente los elementos propios de la planificación didáctica profundizando y mejorando la propuesta en la medida que se avanza en nuevos conocimientos.

Existe además un momento privilegiado para que el estudiante de profesorado se piense en términos de docente-investigador, que es la elaboración y aplicación de un protocolo de indagación de ideas previas. El estudiantado busca investigaciones educativas sobre las concepciones alternativas existentes en torno a la enseñanza de su tema asignado, elabora un protocolo propio, lo aplica a un grupo de estudiantes y analiza los resultados obtenidos con el fin de pensar su secuencia didáctica.

Las instancias formativas que profundizamos recientemente en la materia se relacionan con acompañar la praxis educativa anteriormente descrita con momentos que habiliten una mayor reflexión sobre los nuevos conocimientos construidos. Es decir, el estudiante reflexiona y sistematiza el propio proceso de construcción de su conocimiento profesional.

Para ello, utilizamos diarios de clase, portafolios y entrevistas semiestructuradas (Cano García, 2005; Vega, Cuadrado y Carrillo, 2020).

Según Porlán, (1987) “El diario es una herramienta, para la reflexión significativa y vivencial de los enseñantes”. Los diarios de clase se van completando durante cada clase, en base a consignas orientadas a trabajar la metacognición en la elaboración de cada trabajo práctico.

El portafolio como instrumento de evaluación, es gestionado por la/el estudiante en la medida que avanza la materia. Allí seleccionan las evidencias de aprendizaje que les resultan más significativas, fundamentan dicha elección y reflexionan en torno a las mismas. En momentos preestablecidos, lo comparten con las docentes de la cátedra dándose una valoración conjunta.

Las entrevistas realizadas por las docentes-investigadoras son momentos muy oportunos para explicitar contradicciones entre lo que la/el estudiante dice que hace en su secuencia didáctica y lo que efectivamente hace, así como para reflexionar en el ámbito de la problematización de su propia práctica. Por otro lado, son momentos para que puedan valorar la propuesta formativa que se les ofrece.

Buscamos con esta propuesta que el estudiantado tenga la posibilidad de sistematizar, gestionar, autoevaluar su recorrido de aprendizaje, al tiempo que las docentes de la Cátedra podemos utilizar dichas instancias para el monitoreo de la propuesta de enseñanza y los logros alcanzados.

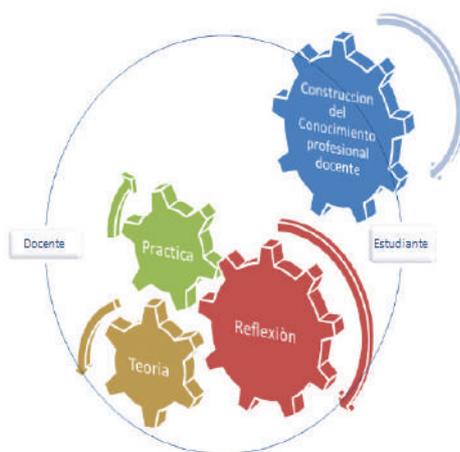


Figura 1. Autoría propia. Interrelaciones de la propuesta formativa.

ALGUNAS VALORACIONES DEL ESTUDIANTADO SOBRE LA PROPUESTA

En la entrevista final, se solicitó a las estudiantes que valoren la propuesta formativa, emergiendo los siguientes puntos más significativos:

-La mayoría valoró muy positivamente el proceso de elaboración de secuencias didácticas y las mejoras a partir del intercambio con las docentes de la cátedra.



...“Las devoluciones fueron muy importantes para mejorar mi secuencia didáctica”...

“[la elaboración de secuencias didácticas] fue fundamental, era una manera de integrarlo todo

-Varias estudiantes resaltaron como significativo el trabajo práctico de investigación sobre ideas previas con el tema de su secuencia didáctica:

...“También la clase de la indagación de ideas previas para mí fue lo más significativo, estar en contacto con los chicos y ver lo que no entendieron, sus ideas que eran diferentes, fue lo que más me enriqueció. Al ver los resultados no fue lo que esperaba y analizándolo estaba muy bien, lo comparaba con la bibliografía y era así para los chicos de su edad.”

...“El trabajo práctico de ideas previas fue genial. Me sirvió un montón.”

-El portafolio en un principio fue sentido como una carga extra en el desarrollo de la materia, sin embargo al finalizar la materia fue resignificado como instrumento valioso para re-pensar el proceso formativo y todo lo aprendido.

...“pude reflexionar sobre los trabajos prácticos y ordenar lo aprendido”...

...“la reflexión tema por tema... en ese momento me daba cuenta lo que había quedado confuso...”

-Diario de clase: fue percibido como excesivo por la cantidad de instancias a completar en la materia.

...“El diario de clase así como está no fue una herramienta útil. ... no contó mucho sino.”...

...“Quisieron innovar con muchas cosas, hacer de todo, diario, portafolio, classroom... etc... mucho.”...

-Entrevistas: valoradas como momento para evidenciar avances, contradicciones, conflictos entre lo que se desea hacer y lo que se sabe hacer.

...“una de las cosas que me di cuenta hablando con vos en la primera entrevista es que no tengo noción de los tiempos, de hecho es algo que tengo que ver para el final, y después la cuestión de salir de lo tradicional. [observa su primera secuencia didáctica] No es nada que ver a la de ahora por suerte (risas)”...

CONCLUSIONES

Las valoraciones del estudiantado con respecto a las distintas instancias de la propuesta

han sido positivas, evidenciando la importancia de atender las interrelaciones teoría-práctica y la formación- investigación mediada por procesos reflexivos. Además, constituye una referencia teórico-metodológica para continuar durante la residencia docente. Por otro lado, el uso de diarios de clase debe ser revisado en función de que pueda resultar significativo en la propuesta formativa.

Las instancias de reflexión que el estudiantado trabajó en esta materia están siendo estudiadas en el marco de una tesis de maestría cuyos resultados están en proceso de escritura. Por lo que esperamos que este diálogo formación académica- investigación educativa nos permita continuar profundizando una propuesta formativa que habilite una construcción de conocimiento profesional docente guiada por los cuatro pilares de Benavides y López (2020): la reflexión, el conocimiento, la acción y la transformación, en función de las necesidades de la educación científica actual.

BIBLIOGRAFÍA

Benavides, C. A. y López, N. M. (2020). Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario. *Educación y Educadores*, 23(1), 71-88.

Cano García, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario: un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Eduació.

Cutrera, G.; Massa, M. y Stipcich, S. (2021). Un análisis de la práctica docente desde el Modelo Interconectado de Desarrollo Docente. Un estudio de caso durante la formación inicial. *Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educació*. Vol2. No.2.

Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext),88-103.[fecha de Consulta 8 de julio de 2022]. ISSN: 1315-883X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>

Fonseca, G. (2014). El PCK en profesores de Biología: Aportes y limitaciones. TED: Tecné, Episteme y Didaxis., (Extra) 657-662.

Funes, L. A. (2021) El conocimiento didáctico del contenido. Estudio de casos en el profesorado de Física. *Revista Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, Vol. 8. No. 1.

García, M.B. y Cutrera, G. (2020). El campo de la práctica docente en la formación inicial. Un estudio descriptivo de una propuesta curricular para los profesorados de ciencias exactas y naturales. *Revista Binacional Brasil Argentina RBBA*. Vol. 09, Núm. 2. p. 176-196. ISSN 2316-1205. Brasil. DOI: 10.22481/rbba.v1i02.7805



Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (3), 273-292.

Hernández Arteaga, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27, 1-21. Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín, Colombia

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Madrid: Narcea de Ediciones (Col. "Educación Hoy Estudios"). ISBN: 978-84-277-2475-4.

Martín, E. y J. Cervi (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En Pozo, J. E., M. Puy, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 419-434). Barcelona: Graó

Park, J.S. y Oliver, S. (2008) Revisando la conceptualización del contenido pedagógico Conocimiento (PCK): PCK como herramienta conceptual para entender a los docentes como profesionales. *Res Sci Educ.* 38:261–284 DOI 10.1007/s11165-007-9049-6

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Edit Grao

Porlán, R. (1987). "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer. conocer para enseñar". *Investigación en la escuela*, no 1, pp. 63-69.

Porlán, R., Martín del Pozo, R., Rivero, A., Harres, J., Azcárate, P. y Pizzato, M. (2010) El cambio del profesorado de ciencias I: Marco teórico y formativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), 31-46.

Vega, E. M. A., Cuadrado, A. M. M., y Carrillo, M. J. C. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23(2), 243-266.

Una Propuesta pedagógica para la enseñanza de la microbiología: experiencia de cátedra

Julieta Don
Joaquin Baroni
Nahuel Maldonado
Ana Maria Zarate

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

julieta.don@unc.edu.ar

joaquin.baroni@mi.unc.edu.ar

nahuel.maldonado@unc.edu.ar

ana.maria.zarate@unc.edu.ar

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia de cátedra, implementada en la asignatura Microbiología e Inmunología de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Córdoba. Se implementó un modelo pedagógico que permita al estudiante la autogestión de conocimientos, considerando al ser humano como un individuo que interactúa con sus pares, inserto en un marco físico, biológico y social que lo contiene y permitiendo la integración de contenidos básicos y clínicos para una carrera de las Ciencias de la Salud como es la Odontología.

Los alumnos cursaban el segundo año de la carrera.

Se desarrollaron diferentes acciones para poner en marcha la propuesta

1. Clases teóricas y teórico-prácticas.
2. Elaboración de Guía de Aprendizaje.
3. Diseño de un Aula Virtual.
4. Elaboración de material en formato de cuadernillo

La propuesta docente se evaluó mediante una encuesta aplicada en las cohortes 2018 a 2021.

Consideramos que la propuesta pedagógica fue bien recibida por parte de los alumnos. Aún resta por reflexionar sobre cómo optimizar los esfuerzos en el desarrollo de un modelo de educación basado en competencias, especialmente en aspectos como la evaluación y la formación docente en el uso de tecnologías para la educación superior.

PALABRAS CLAVE: resolución de problemas, microbiología, odontología, virtualidad, presencialidad



INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia de cátedra, implementada en la asignatura Microbiología e Inmunología de la Facultad de Odontología (FO) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

La importancia de esta experiencia radica en la construcción progresiva de un modelo pedagógico que permita al estudiante la autogestión de conocimientos integrados, considerando al ser humano como un individuo que interactúa con sus pares, inserto en un marco físico, biológico y social que lo contiene y permitiendo la integración de contenidos básicos y clínicos en una carrera de las Ciencias de la Salud como es la de Odontología.

La Cátedra de Microbiología e Inmunología de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), se creó y comenzó sus actividades en noviembre de 2017 desarrollándose tareas docentes con cohortes de alumnos hasta la actualidad.

Por un lado, el desafío de trabajo (que incluyó desde la elaboración del programa de la asignatura hasta el armado del espacio físico donde se iban a desarrollar las diferentes tareas) planteó a los integrantes del equipo docente, los siguientes interrogantes: ¿Cómo pensamos a nuestros estudiantes y sus procesos de aprendizaje? ¿Cómo construimos las propuestas de enseñanza que ponemos en juego en la cotidianeidad atendiendo a las condiciones que nos atraviesan? ¿Cómo abordamos el conocimiento con el que trabajamos? ¿Cómo integramos los conocimientos de las ciencias básicas a la práctica clínica? Por otra parte, tuvimos en cuenta que las tendencias educativas generadas a partir de las características de la sociedad contemporánea son el marco del nuevo paradigma educativo de “enseñar a pensar”; en el cual se entiende el proceso educativo como la forma en que los sujetos alcanzan el desarrollo de sus habilidades de pensamiento e intelectuales, con el cual logran la autonomía y la independencia cognoscitiva necesaria para aprender por sí mismos y producir nuevos conocimientos.

En relación a ello, un modelo pedagógico se define como un conjunto de atributos que caracterizan el proceso de la educación y formación “que se construye y orienta según un método históricamente determinado por una concepción del hombre, la sociedad y el conocimiento” (Claret, 2003, p.16)

Los dos modelos pedagógicos desarrollados que más se contrastan son el positivista y el constructivista; en términos de epistemología de la ciencia y el conocimiento, currículo, enseñanza, evaluación y aprendizaje. Es importante precisar que el modelo tradicional positivista, en particular en el ciclo básico, ha sido el más usual en las ciencias de la salud (Pinilla, 2011, p. 205; Iacopino, 2007). En este sentido, especialmente en la carrera de formación de odontólogos en nuestra facultad, existe una tendencia a la enseñanza de los contenidos propios de cada asignatura sin considerar las demás y teniendo muy diferenciados los contenidos básicos y clínicos sin integración entre los mismos; que se evidenció en la evaluación realizada por la Comisión de Seguimiento del Plan de Estudios

en el año 2016 (Res. HCD N°128/16).

Teniendo en cuenta esto se realizó una propuesta, que pretendió ser innovadora, en la que se implementó un modelo pedagógico que presenta al conocimiento como un proceso dinámico de cambio y no como un producto acabado, efectuando mecanismos abiertos a múltiples perspectivas y construido de modo participativo, en donde docentes y alumnos puedan interactuar.

En este marco el docente es el encargado de orientar, guiar y facilitar el proceso de aprendizaje, y el alumno es un sujeto creativo, reflexivo y crítico, constructor de su propio conocimiento desarrollando estrategias cognitivas de búsqueda y resolución de problemas mediante la metodología que lleva a la generación de nuevos conocimientos en las Ciencias de la Salud. Para ello se utilizó la estrategia de resolución de problemas, la cual tiene una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje, y constituye un método centrado en el estudiante, que favorece la comprensión, cooperación y trabajo en equipo, incluyendo conjeturas, pruebas y refutaciones con base en un proceso creativo y generativo (Coronel, 2008, p. 477; Gaulin, 2011, p. 54).

Este modelo pedagógico se implementó teniendo en cuenta el objetivo de la asignatura Microbiología e Inmunología que propone la adquisición de conocimientos necesarios para el abordaje de la problemática de la tríada salud-enfermedad-atención en todos sus aspectos (preventivo, terapéutico y epidemiológico) como un aprendizaje comprensivo en el que se considera al estudiante universitario como un agente activo, capaz de tomar conciencia de los procesos que realiza para aprender, y de modificar su conducta en función de su percepción. Por otra parte, se tuvo en cuenta el perfil del odontólogo propuesto por la unidad académica, basado en competencias, que alude al comportamiento estratégico que debe tener un actor social, sea este estudiante o profesional en ejercicio, por el cual debe ser capaz de autogestionar sus aprendizajes. Dicho comportamiento resulta esencial en el contexto actual de continuos avances de los conocimientos científicos y tecnológicos en el campo de las ciencias básicas y biomédicas. La gran disponibilidad de herramientas de comunicación y aprendizaje, llevan a una alta variabilidad, tanto en la cantidad como en la calidad de información disponible; todo esto sin dejar de tener presente la importancia de considerar la persona del paciente con toda su diversidad de valores, cultura y circunstancias.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se desarrolló durante los años 2018 a 2021, en la Cátedra “B” de Microbiología e Inmunología, en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Córdoba. Los alumnos cursaban el segundo año de la carrera. Es importante destacar que las cohortes 2018 y 2019 cursaron la asignatura de manera presencial, en tanto que las cohortes 2020, 2021 y la actual 2022, lo hicieron de manera totalmente virtual. Esto llevó



a la incorporación de nuevas tecnologías como las videoconferencias por Google Meet y Classroom.

Se desarrollaron diferentes acciones para poner en marcha nuestra propuesta:

1. Clases teóricas y clases teórico-prácticas.

Clases teóricas: instancias de trabajo participativo entre el docente (profesor titular) y los alumnos, con una carga horaria de una hora semanal, no obligatorias que se presentaron en dos modalidades: a) presenciales desarrolladas en un aula, utilizando tecnología multimedia y b) clases video-grabadas disponibles online de manera complementaria a las clases teóricas presenciales, generando así un nuevo un espacio virtual de contenidos teóricos de la materia, de libre acceso al estudiante. En los años 2020 y 2021, las clases fueron virtuales se realizaron utilizando Google Meet, quedando las clases grabadas en el aula virtual.

Clases teórico- prácticas: clases obligatorias, a cargo de los profesores asistentes. organizadas del siguiente modo:

Apertura: en la que se presenta el tema que se va a desarrollar, con un mapa conceptual del mismo, utilizando además material audiovisual y explicaciones en pizarrón.

Desarrollo: a) trabajo en grupos de resolución de actividades y situaciones problemáticas de transferencia a la clínica odontológica; b) Plenario-debate, sobre los resultados del trabajo grupal.

Cierre: se reorganiza la información a partir de las conclusiones obtenidas por los grupos y se retoma el mapa conceptual agregando al mismo los conceptos clínicos transferidos. Durante el año 2020 se utilizó Classroom para que los alumnos realizarán las actividades de la guía, de manera grupal, lo que servía como indicador de asistencia. Además, se realizaron las clases virtuales correspondientes, por Google Meet.

2. Elaboración de Guía de Aprendizaje

Pensada para que el alumno trabaje actividades antes de asistir a las clases teórico-prácticas y durante las mismas. A través de estas actividades, se busca que el estudiante realice procesos de transferencia del conocimiento de la materia a través de las situaciones problemáticas, garantizando también el contacto temprano con las problemáticas de Salud médico-odontológica, fundamentando el estudio de la Microbiología e Inmunología dentro de la Ciencia Odontológica. Esta guía está incluida en el aula virtual de la cátedra, no está impresa.

3. Diseño y puesta en marcha de un Aula Virtual

Se diseñó utilizando la plataforma Moodle. Los alumnos acceden a la misma a través de la página de la Facultad de Odontología-UNC, una vez que se han inscripto en la asignatura y con una clave provista por los docentes de la cátedra. En este espacio se presenta información general (programa, cronograma, fechas de exámenes, informaciones semanales, resultado de evaluaciones, etc.) y los diferentes materiales de estudio (guía

de actividades, clases teóricas presentadas en PowerPoint, videos, bibliografía adicional de consulta, etc.). El aula funciona como medio de interacción académica entre docente-alumno fomentando el estudio independiente y el estudio en colaboración. Además, permite la posibilidad de manejo autónomo del tiempo de aprendizaje y habilitando otras formas de construir y acceder al conocimiento propiciando nuevos vínculos y relaciones en la comunidad universitaria.

4. Elaboración de material escrito

Elaboración de material escrito en formato de cuadernillo, en los que se desarrollaron temas específicos microbiológicos y/o odontológicos sobre los que los alumnos necesitan tener conocimientos puntuales sin necesidad de que los revisen de varias fuentes. Los cuadernillos se fueron elaborando a lo largo de los diferentes años.

Evaluación de la propuesta

Para evaluar la propuesta pedagógica, el instrumento de evaluación fue una encuesta anónima y autoadministrada, que constaba de preguntas relacionadas a diferentes dimensiones:

a. *Características de la asignatura*

Los contenidos de una asignatura es uno de los elementos que más influyen en la motivación e interés de los alumnos en el curso. En esta categoría se incluyen preguntas para obtener información sobre la opinión que tienen los alumnos sobre los contenidos, si los objetivos fueron claros, si se repitieron temas con otras asignaturas, si la bibliografía fue adecuada, si los contenidos motivaron a buscar más información.

b. *Modalidad de dictado de las clases teóricas y de las clases teórico-prácticas.* Este es un tema que puede presentar diferentes valoraciones por parte de los alumnos; puede ocurrir que los alumnos las vean como una carga más y no aprecien el valor que tienen para mejorar el proceso de aprendizaje. En este caso se preguntó, tanto para las clases teóricas como para las clases teórico- prácticas, si los recursos didácticos para el dictado de las clases fueron claros y bien presentados y si facilitaron la comprensión de los contenidos de la asignatura, Por otra parte las preguntas se dirigieron a saber si los objetivos de los teórico- prácticos fueron claros, si las actividades de resolución de problemas facilitaron la integración de los contenidos teóricos con la transferencia clínica y si la resolución de situaciones problemáticas resultó interesante como actividad.

c. *Los docentes*

Las preguntas en esta categoría pretenden obtener información sobre esta dimensión de la actuación docente; en ese sentido se preguntó si el docente dedicó tiempo para responder las preguntas de los estudiantes, si expuso la materia con dinamismo y entusiasmo y si explicó con claridad los contenidos

d. *Materiales de estudio proporcionado a los alumnos:* guía de teórico-práctico y



bibliografía accesoria. Con los diferentes materiales elaborados desde la cátedra se pretendió mejorarla calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se presentaron preguntas para saber si la guía y el material accesorio fueron de utilidad para apoyar dicho proceso

- e. *Aula virtual*: esta fue una herramienta que desde nuestra perspectiva sirvió para la comunicación con los alumnos y para mejorar el proceso de enseñanza –aprendizaje, es por esto que las preguntas de la encuesta apuntaron a conocer si el aula virtual fue de fácil acceso, si el material de estudio presentado fue pertinente y completo, si la información referida a aspectos de organización y novedades fue clara, si la comunicación con los docentes a través de la misma fue accesible y si se consideraba necesario utilizar un transparente físico además del aula virtual para la comunicación entre alumnos y la cátedra.
- f. *Evaluaciones*: la evaluación tiene como propósito determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan, asociadas a los aprendizajes que se espera logren los estudiantes a su paso por la asignatura. Las preguntas que se realizaron se refirieron a si las evaluaciones de los prácticos y los parciales se correspondieron con los contenidos tratados en la asignatura, si las consignas y los criterios de evaluación y corrección fueron claros, si la mostración de exámenes fue útil para comprender los errores y aciertos de las evaluaciones y si los docentes tuvieron buena predisposición para mostrar los exámenes.
- g. *Otras*: Se dejó un espacio abierto para que los alumnos expresen opiniones y sugerencias.

En los años 2018 la encuesta fue respondida por los alumnos de manera escrita y presencial después de que aprobarán la asignatura. Durante los años 2019, 2020 y 2021 la encuesta se realizó on-line, utilizando un cuestionario Google. Desde el año 2019 se agregaron preguntas sobre el material elaborado por la cátedra, material que no se había realizado aún en el primer año de dictado de la asignatura (2018). En 2020 y 2021 se agregaron preguntas a la encuesta relacionadas a la modalidad virtual implementada debido a la pandemia.

CONCLUSIONES

Considerando las respuestas de las encuestas realizadas, podemos concluir que, respecto a las características de la asignatura, hay aprobación en cuanto a los contenidos de la misma por parte de los estudiantes. El 80% acuerda que la asignatura le aportó nuevos conocimientos y que el contenido fue adaptado a la odontología.

En relación a la modalidad de las clases, el 75% considera que los recursos didácticos fueron claros y bien presentados, y por tanto las clases facilitaron la comprensión de los contenidos de la asignatura.

Al preguntar por el desempeño docente, el 12% de los encuestados en el año 2018 contestó que el docente no dedicó tiempo para responder preguntas; mientras que en el año 2021 este porcentaje disminuyó al 0.8%. Además, en todos los años evaluados, más del 75% consideró que el docente expuso la materia con dinamismo y entusiasmo, y explicó con claridad los contenidos.

Con respecto al material de estudio proporcionado, la mayoría concluye en que la bibliografía fue suficiente y pertinente para acceder a los conocimientos, y la guía de actividades les resultó útil, dado que el 80% consideró que las actividades de resolución de problemas facilitaron la integración de los contenidos teóricos en las situaciones clínicas planteadas. Dichas actividades, puestas en marcha durante la clase práctica, constituyeron una propuesta de acción que construye de manera interactiva, movilizand o opiniones, logrando involucrar a los estudiantes como sujetos activos y acortando la distancia entre el estudiante y el conocimiento.

Sin embargo, el 20 % restante no consideró de utilidad la guía de actividades mencionada. Uno de los factores que podría estar relacionado es que, al momento de plantear las actividades, tenemos en cuenta la relación docente-alumno, (muchos alumnos en el aula y pocos docentes a cargo de los mismos), lo que limita el intercambio de posibles respuestas a las situaciones problemáticas.

El material adicional presentado como cuadernillos incorporado en el año 2019, sobre tres temas puntuales, les resultó útil y fácil de interpretar al 70% de los estudiantes. En este punto, solicitan frecuentemente “dar bibliografía específica”, “hacer un apunte de cátedra para toda la materia” o “usar un solo libro”, en contraposición a uno de los objetivos que se propone; el de buscar y analizar críticamente la información científica, fundamental para la formación a lo largo de la vida.

Al evaluar el uso de tecnologías en la educación universitaria, el 97% manifestó que las explicaciones que se desarrollan en las clases grabadas, facilitan la comprensión de los contenidos; mientras que un 3% contestó que lo facilitan parcialmente. Sumado a esto, el 78% de los estudiantes recurre a YouTube como primera opción para su aporte educativo en Microbiología e Inmunología.

Todos los estudiantes encuestados en los años 2020 y 2021 han entendido el funcionamiento de los entornos virtuales utilizados por la cátedra, y en general, consideran que el uso de las tecnologías los ayuda a entender mejor el contenido en estudio, aunque manifiestan que un factor influyente es cómo el docente utiliza estos recursos.

En este sentido, acordamos en que el profesorado que cuente con competencias para usar las tecnologías de información y comunicación en su práctica profesional dispone de mejores elementos para brindar una educación de calidad y para guiar eficazmente el desarrollo de las competencias del estudiantado. No obstante, la curva de aprendizaje para la utilización eficiente de la tecnología en modalidad virtual en educación superior, es muy pronunciada y requiere aún de apoyo externo en lo tecnológico y en lo pedagógico (UNESCO IESCAL,



2020, p 20).

Por último, respecto a las evaluaciones, si bien la mayoría contestó que fueron claras en cuanto a las consignas y adecuadas en el contenido; tenemos conocimiento de las limitaciones de esta evaluación de tipo cuantitativo, que hace énfasis en la medición final y manifiesta una relación unilateral y vertical, en la cual el docente no puede ser evaluado ni contra argumentado. Es necesario reflexionar sobre cómo optimizar los esfuerzos en el desarrollo de un modelo de educación para la formación de profesionales en ciencias de la salud basado en competencias, que conciba a la evaluación como un proceso permanente, que abarque la evaluación diagnóstica, formativa y terminal para evaluar el grado de desarrollo de dichas competencias, no sólo profesionales, sino también en docencia e investigación; de modo tal que se amplíe el enfoque puramente asistencial en carreras como la de Odontología (Pinilla 2011; Barrón et al., 2004).

BIBLIOGRAFÍA

Barrón C. (2004). Formación profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares. Currículum y actores. Diversas miradas, Pensamiento Universitario. Tercera época 97. México, D.F. Centro de Estudios sobre la Universidad; p. 15-49.

Gaulin, C. (2001). Tendencias actuales de la resolución de problemas, Sigma.

Iacopino AM. (2007) The influence of “new science” on dental education: current concepts, trends, and models for the future. J Dent Educ.71(4):450-62.

Coronel M. (2008). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias: 7(2).

Pinilla A. (2011) Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. Acta Médica Colombiana Vol. 36 N°4.

Resolución HCD N°128/16. Facultad de Odontología, Universidad Nacional de Córdoba.

UNESCO IESALC (2020). Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

Adecuación de actividades matemáticas a partir de las competencias de ingreso a carreras de Ingeniería

Leonardo Javier D'Andrea

Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Avellaneda
dandrealj@yahoo.com

RESUMEN

Luego de describir cómo se inserta el Seminario Universitario de Matemática en las carreras de Ingeniería en la Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Avellaneda, se describe y fundamenta un conjunto de criterios para generar actividades de un alto potencial matemático con el fin de favorecer el desarrollo de competencias requeridas para el Ingreso a los Estudios Universitarios en Carreras de Ingeniería, según lo define el CONFEDI.

Se recurrió a aportes de la Teoría Histórico-Cultural asociados a los sentimientos intelectuales como el interés, el asombro, la curiosidad, entre otros. Los principios vygotskyanos que argumentan la propuesta didáctica, pedagógica y epistemológica guardó cohesión interna con la formación centrada en el estudiante, de acuerdo a lo que propone el Enfoque por Competencias. Posteriormente, se menciona cómo adecuar consignas matemáticas para favorecer el desarrollo de competencias que fueron seleccionadas previamente y desde las cuales se originan y justifican todas las tareas realizadas.

PALABRAS CLAVE: Actividades matemáticas, competencias de acceso, teoría Histórico-Cultural

INTRODUCCIÓN

El Seminario Universitario es un ciclo formativo que da inicio al cursado de las carreras de Ingeniería que se desarrollan en la Facultad Regional Avellaneda de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN-FRA) en la Argentina.

Su propósito general es marcar el pasaje entre ciertas formas de estudio y trabajo consolidadas en otros niveles de escolaridad y formas superadoras de aprendizaje. En particular, las acciones que se desarrollan a lo largo del Módulo Matemática, implican favorecer que los estudiantes construyan una serie de habilidades y capacidades que



luego se amplían y generalizan a lo largo de la carrera, y devienen en las competencias específicas al momento de su graduación.

Estas acciones se han planificado considerando las competencias de ingreso que están enunciadas en el siguiente apartado y que son seleccionadas con el fin de articular el Módulo Matemática con las cátedras Álgebra y Geometría Analítica y Análisis Matemático I. De esta estructura, se desprende que el eje central son las actividades (ejercicios y/o problemas) que se proponen resolver a los estudiantes ya sea en sus tiempos personales de estudio, en los encuentros o en las tareas de evaluación, y sobre las cuales se reflexiona en el presente artículo.

SELECCIÓN DE COMPETENCIAS REQUERIDAS PARA EL INGRESO EN CARRERAS DE INGENIERÍA

En CONFEDI (2014) se afirma que las características de la Educación Superior requieren que quien inicia una carrera universitaria deba poseer el dominio de una serie de competencias básicas, porque el aprendizaje constituye un proceso complejo que se compone de competencias diferentes que convergen en el resultado final formativo. En función a ello, se reconoce que:

La formación de los estudiantes en el nivel medio, debe desarrollar competencias generales como: creatividad, interés por aprender, pensamiento crítico (capacidad de pensar con juicio propio) habilidad comunicacional, capacidad para resolver situaciones problemáticas, tomar decisiones, adaptarse a los cambios y trabajar en equipo, poseer pensamiento lógico y formal. (CONFEDI, 2014, p. 35)

Luego, se plantea que la formación universitaria debería continuar con el desarrollo y consolidación de estas competencias. Asimismo, el Enfoque por Competencias como marco teórico de enseñanza y de aprendizaje necesita no solo de conocer al desarrollo de qué competencias se está favoreciendo, sino también de cambios pedagógicos, didácticos y hasta epistemológicos de la disciplina en la que se trabaje.

Inmerso en este contexto sobre las competencias de acceso, desde el año 2020 en el Seminario Universitario de Matemática en la UTN-FRA se diseñó una planificación basada en el Enfoque por Competencias, seleccionando inicialmente al desarrollo de qué competencias se estará favoreciendo desde la propuesta curricular.

La *competencia básica* elegida fue la “resolución de problemas”, reconociendo las seis fases y los indicadores de logro de las mismas que se describen en CONFEDI (2014):

(I) Comprensión del problema; (II) Formulación de hipótesis; (III) Planificación de estrategias; (IV) Resolución del problema; (V) Verificación de resultados; (VI) Comunicación de resultados. Las *competencias transversales* seleccionadas fueron “autonomía en el aprendizaje” y “destrezas cognitivas generales”.

APORTES DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL

La problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática en las carreras de Ingeniería está asociada a una perspectiva conservadora caracterizada por clases magistrales y resolución de actividades descontextualizadas (Trejo; Camarena Gallardo y Trejo, 2013; García Renata, 2013; Camarena Gallardo, 2010). Para poder llevar adelante procesos de enseñanza y de aprendizaje que favorezcan a las competencias básicas, competencias transversales y competencias específicas mencionadas en el apartado anterior, se recurrió a dos principios vygotkianos que conllevan a asumir un posicionamiento pedagógico-didáctico y cognitivo acorde a lo que propone el Enfoque por Competencias.

A continuación, se enumeran dos postulados vygotkianos que responden a la propuesta del aprendizaje centrado en el estudiante (Cukierman, 2018), según lo definen CONFEDI (2014-2018), y desde los cuales se pudo plantear el diseño de actividades matemáticas con alto potencial matemático (Rodríguez, 2017) para favorecer el desarrollo de las competencias de acceso, previamente seleccionadas.

1. El proceso educativo resulta ser trilateralmente activo: es activo el estudiante, es activo el docente y activo es el medio existente entre ellos. Se debe concebir dicho proceso como un proceso dinámico, activo y dialéctico. (Vygotsky, 1926/2005)

La teoría vygotkyana afirma que el único educador capaz de formar nuevas reacciones en el organismo es la experiencia propia, la *experiencia personal* del estudiante.

Este principio pedagógico, agrega el autor, pone de manifiesto el enorme error de la pasividad del estudiante en las tareas educativas, tanto como el menosprecio de su experiencia personal: “Se debe colocar, en la base del proceso educativo, la actividad personal del alumno y todo el arte del educador debe reducirse nada más que a orientar y regular esa actividad” (Vygotsky, 1926/2005, p. 113)

En esta última cita, puede observarse una proximidad con lo que se plantea en CONFEDI (2014) respecto a la necesidad del cambio de paradigma de la enseñanza tradicional y la propuesta del aprendizaje centrado en el estudiante: “el uso de principios pedagógicos encaminados a favorecer la capacidad del estudiante para aprender por sí mismo” (p. 36).

2. La norma de todo docente debe ser: “antes de explicar, interesar; antes de obligar a actuar, preparar para esa acción; antes de apelar a las reacciones, preparar la orientación; antes de comunicar algo nuevo, provocar la expectativa de eso nuevo” (Vygotsky, 1926/2005, p. 203).

Este segundo principio vygotkyano se encuentra estrechamente ligado a la tarea docente debido a que interpela al educador en su quehacer profesional. Vygotsky



(1926/2005) describe la importancia de los *sentimientos intelectuales* en la educación, tales como la curiosidad, el interés, el asombro, etcétera. Esta denominación de sentimientos “intelectuales” se debe a que surgen en conexión directa con la actividad intelectual y la dirigen de modo evidente.

Respecto al interés, Vygotsky (1926/2005) afirma que se trata de una suerte de motor natural de la conducta, el indicador de que la actividad coincide con las necesidades de la persona. Entonces, este autor propone tres *reglas pedagógicas-cognitivas* que pueden favorecer el interés en la formación:

- La primera regla consiste en la *vinculación entre todos los temas* de un curso, debido a que es la mejor forma de despertar un interés único, centrarse en torno de un solo eje (o un número reducido de ellos).
- La segunda regla es *no recurrir a la repetición* como método de recordación y asimilación de conocimientos. Lo adecuado es evitar totalmente la repetición y hacer que *la enseñanza sea concéntrica*, es decir, disponer un tema de modo tal que sea recorrido en su totalidad en forma más breve y sencilla posible de una sola vez. Posteriormente, el docente regresará a otras cuestiones sobre el tema, pero no para una simple repetición de lo ya abordado, sino para profundizar y ampliar con hechos nuevos, generalizaciones y conclusiones.
- La tercera regla prescribe *estructurar todo el sistema escolar directo con la vida*, enseñar partiendo de lo que se conoce, valorar las experiencias previas de los estudiantes, sus motivaciones y saberes al iniciar un curso.

ADECUACIÓN DE ACTIVIDADES MATEMÁTICAS

A partir de lo analizado y con el fin de ejemplificar acciones concretas enmarcadas en los constructos teóricos y prácticos descritos más arriba, se propone mostrar cómo se aplicaron criterios de selección y de adecuación de actividades matemáticas que suelen encontrarse en libros de texto. Para describir el contexto en que puede enmarcarse a cada enunciado seleccionado, se utilizaron los tres modelos tradicionales de la enseñanza de la Matemática propuestos en Pochulu, D’Andrea y Ferreyro (2019):

- 1) *Formalistas / estructuralistas* – profesores que otorgan 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 –.
- 2) *Mecanicistas / empiristas* – 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 –.

- 3) *Contextualizado / realista* – clases orientadas a los *procesos* y tienen como principio construir modelos que describan el mundo real. Por lo tanto, se llevan a cabo actividades de observación, investigación, informes, planteo de situaciones conflictivas que impliquen el análisis, entre otras.

A continuación, se debaten consignas matemáticas asociadas a trabajar contenidos referidos al estudio inicial de funciones escalares.

Enunciados de actividades en un contexto intra-matemático tradicional

Ejemplo 1 (extraído de Purcell, Varberg y Rigdom, 2007, p. 31)

Bosqueje las gráficas de: (a) $f(x) = x^2 - 2$ (b) $g(x) = \frac{2}{x-2}$

Proponer esta tarea conlleva a considerar que los estudiantes reconozcan que se trata de funciones donde deberán definir dominio, utilicen tablas de valores o softwares matemáticos para realizar su gráfica, infieran características de la curva asociada a cada función. Estas y otras acciones se contextualizan en la teoría matemática, se espera que apliquen fórmulas para hallar los solicitado, realicen operaciones e intenten mostrar el gráfico en un Sistema de Ejes Cartesianos.

Se observó que esta consigna podría aproximarse a las características del modelo de enseñanza mecanicista/empirista, lo que permite inferir un bajo grado de desarrollo de las competencias genéricas, transversales y específicas; y se encuentra bastante alejada de los principios vygotskyanos porque no habilita a una participación activa del docente y de los estudiantes, el interés se reduce a una aplicación directa de técnicas y algoritmos y al posible uso poco significativo de un software matemático.

Enunciados de actividades en un contexto extra-matemático tradicional

Ejemplo 2 (extraído de Thomas, 2010, p. 13)

Una central eléctrica se encuentra cerca de un río, donde éste tiene un ancho de 800 ft (pies). Tender un cable de la planta a un lugar en la ciudad, 2 millas (mi) río abajo en el lado opuesto, tiene un costo de \$180 por ft que cruce el río y \$100 por ft en tierra a lo largo de la orilla del río.

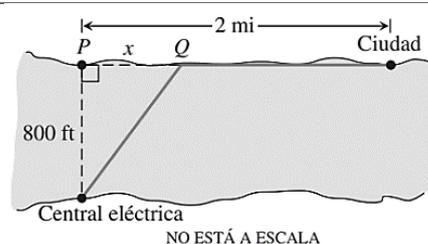


Figura 2: Consigna del ejemplo 2.

- a) Suponga que el cable va de la planta al punto Q , en el lado opuesto, lugar que se encuentra a x ft del punto P , directamente opuesto a la planta. Escriba una función $C(x)$ que indique el costo de tender el cable en términos de la distancia x .
- b) Genere una tabla de valores para determinar si la ubicación más barata para el punto Q es menor a 2000 ft o mayor a 2000 ft del punto P .

Proponer esta tarea conlleva a considerar que los estudiantes obtengan la fórmula de una función en un contexto “ficticio”, apliquen fórmulas o algoritmos para hallar los solicitado, optimicen el valor de una variable a partir de tablas de valores.

Cuando se dice que refiere a un contexto no real, se está pensando en lo que Alsina (2010) suele llamar “realidades inventadas”: situaciones aparentemente posibles que incluyen datos o medidas equivocadas, sin referencias físicas, químicas, biológicas o ingenieriles adecuadas (por ejemplo, algunas preguntas sin respuesta y que afectan a la resolución son: ¿no importa la profundidad o corriente del río? ¿La central eléctrica y el punto P están tan próximos a las márgenes del río, que es despreciable la distancia entre cada uno de ellos y dichos márgenes? ¿El cable desde punto P a la ciudad, se ubicará a cierta profundidad o a cierta altura? Es decir, ¿realmente es posible esta situación con solo conocer los catetos de un triángulo rectángulo?), “presentan un modelo abstracto que nunca se corresponderá con una realidad del planeta tierra” (Alsina, 2010, p. 166) y creen favorecer el interés sobre una realidad falseada “convirtiendo lo que debería ser una motivación para unas matemáticas activas en un artificio para consagrar unas matemáticas pasivas” (Alsina, 2010, p. 173).

Esto se debe, por ejemplo, a que la situación no refiere específicamente a una ciudad ni aun río que realmente exista, las medidas y hasta el nombre de las variables son dadas en el enunciado, se explicita qué pasos se debe seguir y qué se pretende obtener, sin que haya un motivo genuino del para qué.

Aunque se pueda decir que esta actividad intenta dar un contexto no específicamente matemático, y hasta -tal vez- próximo a una situación enmarcada en una cuestión de la Ingeniería; lo cierto es que al igual que el ejemplo anterior esta consigna podría aproximarse a las características del modelo de enseñanza mecanicista/empirista, lo que permitió inferir un bajo grado de desarrollo de las competencias; y se encuentra bastante alejada de los principios vygotskyanos porque no habilita a una participación activa del docente y de los estudiantes, el interés se reduce a una aplicación directa de técnicas y algoritmos, con respuestas únicas a lo que se solicita, y a un nulo uso de un software matemático porque se indica el modo de trabajo (usar tabla de valores).

Enunciado de actividades considerando competencias seleccionadas

Ejemplo 3¹

Se propone comenzar con el estudio de varios tipos de funciones cuya gráfica es una curva que suele estar presente en situaciones de la vida cotidiana. Dividiendo en cuatro grupos a los integrantes del curso, se propone para cada uno una tarea diferente:

- En el primer grupo se trabajará sobre la trayectoria que se genera cuando se arroja un bollo de papel hacia un sesto de basura, al golpear una pelota en algunos deportes (fútbol, vóley, otros), se riega las plantas con una manguera, regadera o jarro

1.- Creación propia.

- En el segundo grupo se investigará sobre funciones periódicas, como aquellas curvas que describen la presión sanguínea, vibraciones del sonido, el movimiento armónico simple de resortes, generadores de corriente alterna, entre otras situaciones.

- En el tercer grupo se indagará sobre funciones que describen el crecimiento o decrecimiento poblacional o crecimiento logístico, la desintegración radioactiva, el cálculo de interés compuesto en economía o la percepción de la intensidad del sonido.

Para realizar esta tarea se puede utilizar los celulares o las computadoras, subdividirse dentro de cada grupo, en pequeños subgrupos de al menos dos integrantes y generar un breve informe sobre:

(i) Cómo se suele denominar a esas curvas.

(ii) A qué cuestiones físicas, químicas, biológicas, económicas o ingenieriles se debe que ella se genere en esas situaciones mencionadas.

(iii) Describir o explicar qué expresiones o fórmulas matemáticas se mencionan para modelizar o representar a la curva.

Para esta última parte de la actividad, se solicita proponer una consigna acerca de una situación (puede ser alguna de las mencionadas u otras) donde se brinde el contexto y los datos necesarios que permitan conocer alguna característica de la curva, utilizando las expresiones o fórmulas matemáticas a explicar. Posteriormente, la consigna diseñada será presentada a otro grupo, a cuyos integrantes se deberá orientarlos para su resolución, utilizando explicaciones sobre los puntos del informe generado.

En esta actividad se espera que inicialmente el protagonismo lo tomen los estudiantes, es decir, la labor sea una experiencia propia de cada persona como menciona el primer principio vygotskyano. Al buscar la información se puede dar lugar al diálogo entre estudiantes o entre ellos y el docente, se debata sobre qué es válido y/o correcto de todo el material encontrado para responder a la actividad.

El docente también debería asumir un rol de organizador del medio social educativo, acompañando y regulando las interacciones con y entre los grupos de estudiantes y el medio (por ejemplo, disponibilidad de celulares o computadoras, internet, entre otros).

Habilitar, a libre elección de cada equipo, la consigna a crear donde utilizar las expresiones y las fórmulas matemáticas, favorece a que las personas reaccionen según sus intereses o motivaciones, de acuerdo a sus conocimientos o experiencias previas. Con ello, se genera un escenario que responde al segundo principio vygotskyano, porque se está buscando el interés antes de explicar, se invita a actuar sin imponer lo que se quiere enseñar, el docente orienta sin apelar a las acciones de los estudiantes y se provoca la expectativa de conocer saberes sin comunicarlos o exponerlos en forma directa.

Debido a que en el mismo enunciado se explicita qué se pretende lograr al resolver la tarea, esto brinda el para qué de la misma, aproximándonos a una práctica matemática significativa. Para favorecer el interés, la tarea aborda una aproximación a objetos matemáticos empleados en situaciones de la vida cotidiana (lo que ubicaría este ejemplo en un modelo de enseñanza contextualizado/realista).



También, la actividad permite un acercamiento al estudio de diversos tipos de funciones escalares (probablemente se implementen solo algunas nociones sobre las funciones cuadráticas, las funciones trigonométricas, las funciones exponenciales y las funciones logarítmicas) que podrá profundizarse en futuras actividades (integrando este contenido con los siguientes, es decir, mantener una enseñanza concéntrica) y no se propone, como en la enseñanza tradicional rutinaria y mecanicista, incluir varios ítems de aplicación donde se reitere exactamente una y otra vez lo aprendido.

Respecto a las competencias genéricas, el nivel de logro se considera alto, fundamentalmente porque se contemplan la mayoría de las capacidades mencionadas: debido a que los datos deben ser hallados o definidos por parte de los estudiantes, esto conlleva a que se debe identificar y organizar la información, evaluar el contexto particular del problema, realizar una búsqueda creativa de respuestas, implementar el uso de tecnología y/o softwares matemáticos que modelicen situaciones posibles, entre otras.

CONCLUSIONES

El Enfoque por Competencia en la formación de Ingenieros requiere de un proceso de cambio profundo y genuino en los modelos de enseñanza y de aprendizaje tradicional fuertemente enfocados en los saberes. Particularmente, lo que refiere a la enseñanza de la Matemática en carreras de Ingeniería, se reconoce la permanencia de modelos de enseñanza formalistas y mecanicistas, donde los principios de la formación basada en competencias no encontrarían posibilidad de ser viables.

El recorrido realizado en el presente artículo logró delimitar los diferentes niveles de concreción para la instrucción del Seminario Universitario de Matemática como un curso inicial en las carreras de Ingeniería. Sin embargo, el mismo proceso se puede adaptar al resto de los descriptores de conocimiento de estas carreras.

En particular, los ejemplos descriptos dieron cuenta de cuan complejo es efectuar estos cambios y ello se fundamenta en la necesidad de cambios aptitudinales, rupturas en creencias arraigadas y moverse de lugares de conformismo que permitan posicionarse en un modelo de enseñanza y de aprendizaje diferente. Esto es un trabajo no solo de los docentes sino también de los estudiantes.

El reto que trae la propuesta del Enfoque por Competencias en la formación de Ingenieros consiste en alterar “la cultura institucional de nuestras universidades, generalmente muy asentada en tradiciones y rutinas establecidas durante siglos” (Zabalza Beraza, 2007, p. 1). Nos encontramos frente a una gran oportunidad de modernizar la educación universitaria con cambios significativos en la orientación de la formación de Ingenieros. Esto no significa que en la enseñanza tradicional no se enseñara ni se aprendiera, por ello Vygotsky (1926/2005) advierte que “la lección que dicta el [docente] en forma acabada puede enseñar mucho, pero sólo inculca la habilidad y el deseo de aprovechar todo lo que

proviene de manos ajenas, sin hacer ni comprobar nada” (p. 475) y agrega, entonces, “para la educación actual no es tan importante enseñar cierta cantidad de conocimientos, sino educar la aptitud de adquirir estos conocimientos y valerse de éstos” (p. 475).

REFERENCIAS

Alsina, C. (2010). *Asesinatos matemáticos. Una colección de errores que serían divertidos si no fuesen tan frecuentes*. España: Editorial Planeta.

Camarena Gallardo, P. (2010). Aportaciones de Investigación al aprendizaje y enseñanza de la matemática en Ingeniería. *Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica*. IPN, pp. 1-32.

CONFEDI (2014). *Competencias en Ingeniería*. Argentina: Universidad FASTA.

CONFEDI (2018). *Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la república argentina “libro rojo de CONFEDI”*. Argentina: Ediciones CONFEDI.

Cukierman, U. (2018). Aprendizaje centrado en el estudiante: un enfoque imprescindible para la educación en ingeniería, en Giordano Lerena R. y Lozano Moncada C. (eds) *Aseguramiento de la Calidad y Mejora de la Educación en Ingeniería: Experiencias en América Latina*, Bogotá (Colombia): ACOFI, pp. 27-39.

García Retana, J. Á. (2013). La problemática de la enseñanza y el aprendizaje del cálculo para ingeniería. *Educación*, 37(1), pp. 29-42.

Godino, J. D. (2003). *Teoría de las Funciones Semióticas*. España: Ediciones Facultad de Ciencias.

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”, *Revista Electrónica de divulgación de STEM*, 1, pp. 66-83.

Purcell, E.; Varberg, D. y Rigdom, S. (2007). *Cálculo Diferencial e Integral*. México: Pearson.

Rodríguez, M. (2017). *Perspectivas metodológicas en la enseñanza y en la investigación en educación matemática*. Argentina: Ediciones UNGS.

Thomas, G. (2010). *Cálculo de un variable* [12ª Edición]. México: Pearson.



Trejo, E. T.; Camarena Gallardo, P. C. y Trejo, N. T. (2013). Las matemáticas en la formación de un ingeniero: una propuesta metodológica. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), pp. 397-424.

Vygotsky, L. S. (1926/2005). *Psicología Pedagógica*. Argentina: Aique.

Zabalza Beraza, M. (2007). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En *Cátedra de didáctica y Orientación Escolar, Ediciones online de Universidad de Santiago de Compostela*, pp. 1-55.

Análisis de la práctica de un estudiante de profesorado para la enseñanza de la estadística en la escuela secundaria

Ana Rosa Corica

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Núcleo de Investigación en Educación en Ciencia y Tecnología (NIECyT), Facultad de Ciencias Exactas de la UNCPBA
acorica@exa.unicen.edu.ar

RESUMEN

En este trabajo se reportan resultados de la gestión de una propuesta de aula por un estudiante del profesorado en matemática durante su práctica profesional. El estudiante, que realiza sus estudios en una universidad pública argentina, participó de un curso diseñado para la formación didáctico-matemática, en el que se procura que los estudiantes de profesorado adopten elementos del paradigma del cuestionamiento del mundo para la enseñanza de la matemática. La propuesta de aula permitió estudiar nociones sobre estadística con estudiantes de quinto año de la escuela secundaria, en Argentina. El estudio posibilitó leer, escribir y argumentar en la clase de matemática. La actividad no se redujo solo a calcular ciertos parámetros o realizar gráficos y tablas sin el sentido claramente identificado. Se recogieron y organizaron datos para ser comunicados.

PALABRAS CLAVE: Estudiante profesorado, matemática, práctica, estadística

INTRODUCCIÓN

Una de las problemáticas fundamentales de la didáctica de la matemática la constituye la formación de profesores. Diversos investigadores acuerdan que la formación de profesores requiere de saber matemática con amplio dominio del campo, y de una formación didáctica acorde a las exigencias institucionales y a la formación de los estudiantes como ciudadanos del siglo XXI (Artaud, Cirade y Jullien, 2011; Ball, 2000; Cardeñoso, Flores y Azcárate, 2001; Ruiz et al., 2014).

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia en la que se estudia cómo la



formación puede incidir sobre la relación del profesor de matemática con las nociones que tiene que enseñar. En este trabajo se reportan resultados vinculados a la gestión de una propuesta de aula para el estudio de nociones de estadística, por parte de un estudiante de profesorado en matemática (EPM). El EPM se caracteriza por haber participado en un curso en el que se procura que los estudiantes de profesorado adopten un modelo de enseñanza basado en la investigación. La propuesta de aula que gestionó el EPM tiene como objetivo que los estudiantes de la escuela secundaria adquieran un equipamiento praxeológico útil para cualquier persona de la sociedad. En particular, en este trabajo se indaga sobre las condiciones y restricciones que afrontó el EPM para gestionar la propuesta de aula, y se analizan los gestos del paradigma del cuestionamiento del mundo que evidenció la comunidad de estudio.

La propuesta de aula gestionada aborda nociones de estadística. Este estudio revista de importancia siendo que hay necesidad creciente de formar ciudadanos estadísticamente cultos, que se enfrenten con éxito a la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre (Arteaga et al. 2011; del Pino y Estrella, 2012; Olfos, Estrella y Morales, 2015; Schield, 2011). A pesar de la incorporación de la estadística en los diferentes diseños curriculares Naya, Ríos y Zapata (2012) destacan que “La enseñanza de la estadística se reduce u olvida con frecuencia y, en el mejor de los casos, se enseña demasiado formalmente, con pocos ejemplos de aplicaciones reales.” (Naya, Ríos y Zapata (2012), p357). De hecho, en la formación de profesores la estadística también se encuentra condicionada a una enseñanza sesgada a una estadística matemática (Burrill, 2006), y en el estudio de tareas que no se vinculan con la realidad (Ferrari y Corica, 2021). Esto condiciona la formación de los profesores de matemática y la gestión del estudio de la estadística que podrían realizar en las aulas de la escuela secundaria.

Marco teórico

En esta investigación se adopta como referencial teórico a la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) (Chevallard, 2013, 2017 y 2019). En la TAD se identifican dos paradigmas didácticos: uno que prevalece en las instituciones educativas actuales y que caracteriza los procesos de enseñanza y aprendizaje como *visita de obras*; otro emergente, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen lugar en una actividad más amplia de *cuestionar el mundo*. La distinción fundamental entre cada paradigma es el papel que tiene saber: en el primer paradigma, las obras son *visitadas* por su importancia intrínseca; en el *paradigma del cuestionamiento del mundo*, el saber se estudia por su posibilidad de aportar respuesta a preguntas o generar nuevas preguntas. En este último, el estudio de las obras se realiza por su utilidad para la investigación. La actividad escolar es más que resolver problemas: se trata de formular y responder preguntas, buscar en diferentes medios, desarrollar diferentes técnicas, realizar conjeturas, validar soluciones, interactuar con otros miembros de la comunidad de estudio, cotejar resultados, técnicas, validaciones,

etc. Se procura crear nuevas posturas hacia el aprendizaje caracterizadas por la actitud de problematización, asociada al carácter herbartiano, procognitivo y exotérico (Chevallard, 2013). Esto es que la esencia del aprendizaje es la actitud receptiva hacia la formulación de preguntas y problemas sin resolver (herbartiano) y también se requiere aceptar que el conocimiento está por descubrirse (procognitivo) y no a la revisión del conocimiento ya descubierto. Además aceptar que siempre hay posibilidad para nuevos conocimiento sobre una disciplina (exotérico); y finalmente la actitud de problematización se caracteriza por formular preguntas, tal que algunas se conviertan en problemas para al menos un grupo de personas.

Metodología

En este trabajo se reportan resultados de un estudio de caso (Skate, 1999). Se describe el diseño e implementación de una propuesta de aula realizada por un estudiante de profesorado en matemática (EPM), que estudia en una universidad pública argentina.

El plan de estudio del profesorado en matemática que se encontraba realizando el EPM, se formula en una concepción aplicacionista de los saberes: los estudiantes durante cuatro años adquirieron el equipamiento praxeológico didáctico – matemático que se considera necesario para ser aplicado en su práctica profesional. Esta última es propuesta para ser realizada en el último año de la carrera.

En el momento que se realizó la investigación el EPM se encontraba en el último año de la carrera realizando la materia Práctica Docente. En esta materia los estudiantes ocupan por primera vez la posición de profesor para gestionar propuestas de aula en el nivel secundario. En el tercer año de la carrera el EPM participó de un curso en el que se procura que los estudiantes para profesor en matemática adopten un modelo de enseñanza no tradicional, basado en la investigación (Corica y Otero, 2016). Se integra la formación matemática de los EPM con la formación didáctica, considerando que estos deben participar de procesos de formación con características similares a las que se pretende que enseñen (Ponte y Chapman, 2008). Este curso constituyó el primero que involucró al EPM en una enseñanza en la que se procuró que realicen gestos propios del paradigma del cuestionamiento del mundo.

La implementación de la propuesta de aula contempló 9 encuentros que totalizaron 13 horas de clase. Cada encuentro que involucró la implementación de la propuesta, el investigador recogió las producciones de los grupos, el audio general de la clase y realizó notas de campo. El análisis de estos registros permitieron analizar los tipos de tareas que el grupo estudió y las decisiones didácticas que tomó el EPM para la gestión del estudio.

Características del curso en el que se desarrolló la implementación de la propuesta de aula del EPM

La implementación se desarrolló en un curso de quinto año, de una escuela pública, compuesto por $N = 14$ estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 16 y 17 años. En el curso se destinan tres horas semanales para estudiar matemática, que se desarrollan en



dos encuentros. Los estudiantes trabajaron en pequeños grupos (compuestos por 2 o 3 estudiantes), realizando las distintas tareas y compartiendo sus producciones con toda la comunidad.

En cuanto a los recursos disponibles en la institución, los estudiantes no contaban con acceso a internet. A razón de esto el EPM facilitó material en las instancias que consideró pertinente, o los estudiantes programaron búsquedas fuera del horario de clase.

Características de la propuesta de aula para el estudio de la estadística

La propuesta de aula desarrollada por el EPM se centra en el diseño e implementación de una encuesta, el análisis de los datos y la difusión de los mismos. El diseño de una encuesta surgió como propuesta de los estudiantes del curso de la escuela secundaria. Esto resulta ser propicio en cuanto a la gestión de estudios compatibles con el paradigma del cuestionamiento del mundo, siendo que los estudiantes son partícipes de la conformación del medio de estudio. Así también esta propuesta aproxima a los estudiantes a una de las tareas esenciales de la estadística que es recolectar datos (Estrella, 2017; Moore, 1991). En el inicio del estudio, el EPM indagó a los estudiantes sobre si querían desarrollar la encuesta acerca de alguna temática de interés. Los estudiantes no expresaron su preferencia, entonces EPM propuso algunas temáticas y los estudiantes acordaron trabajar sobre: *¿Cómo afecta el cigarrillo en la economía y la salud de los estudiantes?* Esto sumergió a la comunidad de estudio en la problemática de cómo elaborar el instrumento de recolección de datos. Los alumnos tuvieron que estudiar acerca de la temática que abordarían con el instrumento, y aspectos relacionados a su implementación y al análisis de datos.

Análisis de la gestión del estudio por el EPM

La confección del cuestionario demandó la búsqueda de información en diferentes medios. Debido a las restricciones de la institución al acceso de internet, el EPM decidió proporcionar material a los estudiantes para confeccionar el instrumento. En primera instancia, el EPM entregó un resumen de la Encuesta Mundial de Tabaquismo en Jóvenes Argentina 2012 (INDEC, 2012). La información proporcionada refiere a una encuesta enmarcada en una serie de encuestas realizadas en todo el mundo. La información que el EPM proporcionó refiere a los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario en Argentina. Esta información se brinda en gráficos, tablas y texto. Junto a esta información, el EPM propuso a los estudiantes realizar una tarea compuesta por 7 ítems que se describen a continuación.

Los primeros 5 ítems fueron: *a. ¿Cuál es el objetivo de esta encuesta?, b. ¿Cuál es la población que se está estudiando? ¿Cuál es la muestra que se eligió y cómo se tomó esta elección?, c. ¿Qué preguntas pensás que se realizaron en el cuestionario?, d. ¿Qué características tienen los datos obtenidos? y e. ¿Cómo se interpreta el gráfico que se*

encuentra en el informe? En este estudio se procuró que los estudiantes identifiquen y hagan explícita la intención de la encuesta; y profundicen en la distinción entre muestra y población, siendo que el grupo de estudiantes carecía de conocimientos sobre estadística. También se procuró que los estudiantes realicen inferencias acerca de las posibles preguntas que conformaron al instrumento, interpreten la representación gráfica que se brinda en el material y discutan su relevancia frente a tener la información proporcionada en una tabla.

El ítem *f. ¿Consideran que la información aportada por esta encuesta se corresponde con los estudiantes de su escuela?* tiene como propósito introducir a los alumnos a la problemática de confeccionar el cuestionario para los estudiantes de la institución a la que pertenecen. Y finalmente con el ítem *g. Diseñen una encuesta para conocer la situación del consumo de tabaco en estudiantes de su escuela. Para el diseño de la encuesta pueden utilizar la información que brinda el informe de la Encuesta Mundial de Tabaquismo en Jóvenes que analizaron y otros materiales que puedan encontrar (notas en medios de comunicación, informes de encuestas similares, etc.),* se procuró que los estudiantes se introduzcan en la problemática de confeccionar su propio cuestionario.

En la realización de este último ítem, los estudiantes en pequeños grupos, comenzaron a realizar sus propuestas para definir el cuestionario. Esto generó que los estudiantes discutieran sobre aquellas preguntas que son ambiguas, que no está claro cuál es el objetivo o refieren a expresar opinión. A partir de ésta discusión, el EPM registró en el pizarrón las preguntas que formuló cada grupo y se votaron los ítems que integrarían el cuestionario definitivo. Este consenso se logró mediante la explicación de la intención de cada pregunta, analizando qué datos aporta, discutiendo si son relevantes, y qué permiten interpretar o explicar.

Antes de realizar la implementación del cuestionario, se llevó a cabo una prueba piloto con estudiantes de quinto año de la misma institución. Estos estudiantes contaban con experiencia en el diseño e implementación de un cuestionario. El instrumento para la prueba piloto contenía todos los ítems acordados y una casilla de observaciones para que los encuestados completen en caso de considerar necesario. Esta actividad permitió analizar si se comprendía cada uno de los ítems propuestos, sugerir cambios y estimar el tiempo requerido en la implementación del instrumento en toda la institución.

Luego de la prueba piloto, los estudiantes y el EPM revisaron las respuestas y discutieron cómo modificar el cuestionario. También se discutió la forma de organizar los datos y comenzar a establecer las técnicas para el análisis de los mismos. Finalmente, los estudiantes definieron el siguiente cuestionario (Cuadro 1).

1. Edad _____
2. Género _____
3. ¿Fumás actualmente? Si _____ No _____
4. ¿Fumaste alguna vez? Si _____ No _____
5. ¿Cuál de estas opciones consumiste? _____



• Cigarrillo industrial • Electrónico • Tabaco sin humo • Cigarrillo armado • Otros

6. ¿A qué edad empezaste a fumar? _____
7. ¿Intentaste o estás intentando dejar de fumar? Si _____ No _____
- Si respondiste que no:** ¿pensás hacerlo? Si _____ No _____
- Si respondiste que sí:** ¿Lograste dejarlo? Si _____ No _____
8. Si fumás ¿cuántos cigarrillos consumís los fines de semana? _____
9. Si fumás ¿Cuántos cigarrillos consumís el resto de la semana? _____

Cuadro 1 - Cuestionario

Fuente: Protocolo de los estudiantes que participaron de la investigación.

Una vez acordado el instrumento y las técnicas para el análisis de datos, se implementó el cuestionario. Esto demandó consultar y tener el acuerdo de los directivos y profesores de la institución, siendo que la implementación del instrumento se planificó para realizar en el horario de clase. Los estudiantes en grupos compuestos por 2 o 3 integrantes se distribuyeron en los diferentes cursos de la institución y procedieron a entregar y recoger los cuestionarios. Los estudiantes obtuvieron N = 108 encuestas. Una vez obtenidos todos los cuestionarios completos, los alumnos comenzaron con la tabulación de los datos en una planilla de cálculo para su posterior análisis.

Una vez que los estudiantes analizaron los resultados de la encuesta tuvieron un encuentro con un referente del área de servicios sociales del Centro de Vías Respiratorias. El referente trabaja en un área en la que se procura ayudar a las personas que quieren dejar de fumar. En la charla se discutió sobre los siguientes mitos: *el cigarrillo electrónico ayuda a dejar de fumar, dejar de fumar es una cuestión de voluntad, fumar relaja y alivia el estrés, yo puedo dejar de fumar cuando quiera, mi abuela fumó toda la vida y murió a los 90 años, si abro la ventana el humo se va, si hago deporte se eliminan los tóxicos del tabaco, si dejo de fumar voy a engordar, el cáncer de pulmones afecta menos a mujeres que a hombres, después de años fumando el daño está hecho.*

Luego de la reunión a la que participaron los estudiantes y del análisis de los resultados obtenidos mediante la aplicación del cuestionario, el EPM propuso a los estudiantes que difundieran los resultados, mediante algún medio. Algunos de los estudiantes redactaron una nota para la revista de divulgación en la institución, otro grupo elaboró un spot para la radio escolar, otros estudiantes elaboraron carteles para colgar en diferentes sectores de la institución.

CONCLUSIONES

En este trabajo se describen resultados de la implementación de una propuesta de aula para el estudio de la estadística por un EPM. En función a la formación del EPM, este logró en su práctica que los estudiantes trabajen sobre su propio medio de estudio, generado

por la propia formulación de preguntas, la búsqueda de información y la elaboración de respuestas.

El estudio se desarrolló en clases habituales de matemática de una escuela secundaria en Argentina. Los estudiantes tenían entre 16-17 años quienes estaban habituados a una enseñanza tradicional de la matemática, donde las tareas tienen respuestas únicas e inmediatas. Esta fue una de las condiciones y restricciones que tuvo que afrontar el EPM, siendo que el estudio demandó varios encuentros para la confección e implementación de un cuestionario, y luego el análisis de datos y comunicación de resultados. El estudio permitió leer, escribir y argumentar en la clase de matemática. La actividad no se redujo solo a calcular ciertos parámetros o realizar gráficos y tablas sin el sentido claramente identificado. Se recogieron datos, se organizaron y se comunicaron en función de la necesidad del estudio proyectado. Es necesario abordar situaciones que contemplen temas de interés para los estudiantes, que generen incertidumbre y posibiliten el trabajo colaborativo y cooperativo, alejándose de las prácticas habituales, caracterizadas por una organización secuencial de los saberes.

BIBLIOGRAFÍA

Artaud, M., Cirade, G. & Jullien, M. (2011). Intégration des PER dans l'équipement praxéologique du professeur. Le cas de la formation initiale. En Bosch, M. et. al (Eds.), *Un panorama de la TAD*, 769 – 794. Barcelona: Centre de Recerca Matemàtica.

Arteaga, P., Batanero, C., Cañadas, G. & Contreras, J. (2011). Las tablas y gráficos estadísticos como objetos culturales. *Números*, 76, 55-67.

Ball, D. L. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51, 241-247.

Burrill, G. (2006). *Thinking and reasoning with data and chance*, 68NCTM .Yearbook. NCTM.

Cardeñoso, J., Flores, P. & Azcárate, P. (2001). El desarrollo profesional de los profesores de matemáticas como campo de investigación en educación matemática. En P. Gómez & L. Rico (Eds.), *Iniciación a la investigación en didáctica de la matemática. Homenaje al profesor Mauricio Castro* (pp. 233-244). Granada: Universidad de Granada.

Chevallard, Y. (2013). Enseñar matemáticas en la sociedad de mañana: alegato a favor de un contraparádigma emergente. *REDIMAT*, 2(2), 161 – 182.

Chevallard, Y. (2017). ¿Por qué enseñar matemáticas en secundaria? Una pregunta vital para los tiempos que se avecinan. *La Gaceta de la RSME*, 20(1), 159–169.

Chevallard, Y. (2019). Introducing the anthropological theory of the didactic: An attempt



at a principled approach. *Hiroshima journal of mathematics education*, 12, 71-114.

Corica, A. & Otero, M. (2016). Diseño e Implementación de un Curso para la Formación de Profesores en Matemática: una Propuesta desde la TAD. *BOLEMA*, 30(55), 763-785.

del Pino, G. & Estrella, S. (2012). Educación estadística: relaciones con la matemática. *Pensamiento Educativo*, 49(1), 53-64.

Estrella, S. (2017). Enseñar estadística para alfabetizar estadísticamente y desarrollar el razonamiento estadístico. En A. Saucedo (Comp.) *Alternativas Pedagógicas para la Educación Matemática del Siglo XXI*, (pp.173 – 194). Centro de Investigaciones Educativas, Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

Ferrari, C. & Corica, A. (2021). La formación de profesores en matemática: análisis sobre las praxeologías estadísticas que se proponen estudiar. *REDIMAT*, 10(1), 62 – 87.

INDEC (2012). *Encuesta Mundial de Tabaquismo en Adultos*. Disponible en: https://www.indec.gov.ar/uploads/gacetillasdeprensa/emta_principales_resultados.pdf

Moore, D. (1991). Teaching statistics as a respectable subject. En F. Gordon y S. Gordon (Eds.), *Statistics for the twenty-first century* (pp. 14-25). Mathematical Association of America.

Naya, S., Ríos, M. & Zapata, L. (2012). La Estadística en la Enseñanza Preuniversitaria. *La Gaceta de la RSME*, 15(2), 355–368.

Olfos R., Estrella, S. & Morales, S. (2015). Clase pública de un estudio de clases de estadística: Una instancia de cambio de creencias en los profesores. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-11.

Ponte, J. & Chapman, O. (2008). Preservice Mathematics Teachers' Knowledge and development In L. English (Ed.), *Handbook of International Research in Mathematics Education* (pp. 225- 236). New York: Routledge.

Ruiz, A., Sierra, T., Bosch, M. & Gascón, J. (2014). Las Matemáticas para la Enseñanza en una Formación del Profesorado Basada en el Estudio de Cuestiones. *BOLEMA*, 28(48), p. 319-340.

Schild, M. (2011). Statistical literacy: A new mission for data producers. *Statistical Journal of the IAOS*, 27(3-4), 173-183.

Skate, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Cátedra Libre

Gestión y acción del diseño público

Espacio de reflexión y práctica del diseño

Constanza Guidotti
Marisol Marin Valdebenito
Melisa Tedesco
Melina Quevedo
Edgardo Dallachiesa

Facultad de Artes
catedralibregadip@gmail.com

RESUMEN

Estamos inmersxs desde la universidad, en un momento clave para acortar la brecha que existe entre lo académico y las construcciones que se dan desde los espacios culturales-sociales. Si bien hay diferentes proyectos y cátedras que se ocupan de este aspecto trabajando en territorio, por lo general están enmarcados en una actividad externa. En muchas oportunidades, vemos que el ámbito académico dista de cuestiones que hacen a lo cotidiano y real.

Sostenemos que atentxs a los cambios de paradigmas que se están llevando a cabo en el ámbito sociocultural y su consecuente repercusión en los discursos; las carreras universitarias -así como cualquier otro espacio de formación de diseño- deben estar a la altura, reformulando, reflexionando e incentivando una renovación en los sentidos y acciones referentes a la gestión del diseño.

PALABRAS CLAVE: Diseño social, innovación social, transformación, responsabilidad, cambio

INTRODUCCIÓN

Las definiciones y alcances del diseño se han transformado.

Los cambios en la economía, el aparato productivo, las relaciones y necesidades humanas, establecen prioridades y en este cambio constante es importante reconocerse y redimensionar las posibilidades de la disciplina, su reconocimiento y participación en diferentes iniciativas de desarrollo social.



Buscamos diversas y diferentes formas de comprensión de los miembros de una comunidad

y sus necesidades, crear respuestas innovadoras y ponerlas en práctica teniendo en cuenta la sustentabilidad, técnica y social.

Este espacio surge de la necesidad de abordar diferentes temáticas y perspectivas en el desarrollo de nuestra profesión, que por diversos factores- no se encuentran alcanzadas o profundizadas a lo largo de las formaciones en diseño de nuestra Universidad y son de suma importancia.

Entendemos que el rol social del diseñador se ha ido depurando y si bien la profesión siempre estará asociada a la configuración material del entorno, la prioridad y propósito hoy son las relaciones y experiencias humanas.

Con esto nos referimos, por ejemplo, al posicionamiento en el discurso, la ética y empatía en el área profesional, la perspectiva de género, inclusión y diversidad, la responsabilidad en la construcción de la identidad individual y colectiva; como así también la innovación social, la prospectiva, el activismo - artivismo, los límites y alcances de la disciplina, el desarrollo de co-diseño (co-creación colectiva entre diseñadorxs y usuarioxs), lo público y las nuevas dinámicas y campos disciplinares en donde la práctica del diseño está teniendo espacio de desarrollo.

El término diseño social establece un área de interés y a su vez caracteriza las formas en las que se piensa y se hace diseño, se pueden agrupar diversos enfoques, que, a pesar de sus diferencias, apuntan a un mismo fin: hallar soluciones o dar respuesta de manera creativa a los problemas que aquejan a una comunidad, que pueden ir desde la insatisfacción de sus necesidades básicas, hasta la expresión y exigencia de sus derechos y libertades.

Nuestro posicionamiento como diseñadorxs-docentes, se basa en el **hacer**: Impulsadxs por la necesidad de deconstruir las ideas y metodologías hegemónicas -y muchas veces fuera de vigencia- en torno a la formación de los diseños.

En este sentido, decidimos crear este espacio de debate, reflexión, y práctica del diseño donde construimos conocimiento entre todxs y llevamos a cabo acciones concretas con propuestas reales, pensando que una educación contextualizada y pertinente, donde los procesos educativos lleven a un sentido de pertenencia y un conocimiento del territorio situado, puede ser aprehendido y puede llevar al desarrollo de competencias actualizadas.

(Fig. 1)



Figura 1

NUESTROS OBJETIVOS

General

Desarrollar un espacio de debate que posibilite comprender y asumir las responsabilidades del diseño, para promover la creación de propuestas que intervengan en el contexto socio-cultural desde una mirada integral

Específicos

- Generar un espacio académico que propicie la discusión, creación y circulación de enfoques contemporáneos que son inherentes a la producción de arte y diseño latinoamericano y global.
- Contemplar la reformulación de los campos de pensamiento y acción del diseño, como la responsabilidad social, la innovación social, la sustentabilidad, el desarrollo humano y el cambio social, que enmarcan retos y oportunidades para el ejercicio de la profesión, con un enfoque centrado en la resolución de problemas sociales, orientado al mejoramiento de la calidad de vida, la equidad social, la humanización de la tecnología y la sostenibilidad ambiental.
- Considerar al diseño como una práctica social¹ y cultural, que incluye la planificación de acciones buscando mejorar la calidad de vida de las personas, sin dejar de lado la reflexión crítica y una postura ética que mantenga el equilibrio con el ambiente que habitamos.
- Pensar al diseño como un proceso de carácter ecosistémico que siempre tiene implícito un posicionamiento político-ideológico y una repercusión a nivel sociocultural y ambiental, de los cuales hay que ser conscientes.

Esto implica la necesidad de realizar un esfuerzo deliberado por introducir organización y racionalidad al ejercicio del diseño y es imprescindible entender que una producción de este tipo debe incluir un proceso -en correspondencia con la práctica proyectual- delimitado por un conjunto de métodos.

Cabe aclarar que, al hablar de proceso, lo que se precisa es observar y ser observadxs en tres cuestiones básicas:

Ética

- Mantener la coherencia y equilibrio entre la responsabilidad social y medioambiental de la profesión, con la innovación y el desarrollo tecnológico-científico.

1.- Para Víctor Margolin (2009), la palabra “social” en el diseño tiene el mismo significado que en el “trabajo social” o en “bienestar social”; representa estar al servicio de la sociedad. Por lo tanto, se refiere a una práctica o área del diseño comprometida a resolver los problemas sociales.

Según Chaves (2006), lo social es aquella dimensión de una actividad cuya finalidad es garantizar la equidad por encima de los intereses individuales y disociantes, la ausencia de lucro privado o su re canalización hacia fines solidarios.

Manzini (2015) define al diseño social como una actividad en la que el diseño atiende problemas que no son atendidos por el mercado ni por el estado, ya que las personas afectadas normalmente no tienen voz para expresar sus demandas, en tanto no tienen el poder económico o político para hacerlo.



- Entender al diseño como (re) productor de sentido y evaluador de necesidades.
- Considerar los recursos y materiales que se involucran en los sistemas a diseñar y sus consecuencias.
- Trabajar con la diversidad - en el amplio sentido- como valor positivo.

Compromiso

- Confluir en iniciativas que se procesen colectivamente y despierten en lxs otrxs, el interés por un cambio que determine un futuro deseable. El diseño activista debe situarse como un servicio accesible para la formación y participación de ciudadanxs generando y potenciando la interdisciplinariedad en espacios de diálogos y acción.
- Tomar conciencia desde lo social y disciplinar: cuestionar, evidenciar y provocar nuestros propios fines, formas e impactos. Interesarnos por comprender la complejidad y el trasfondo de los problemas buscando aportar soluciones articuladas con lxs distintxs actores implicadxs.
- Lxs diseñadorxs deberíamos integrar dinámicas horizontales y transdisciplinarias, para interactuar con los ámbitos políticos, sociales y culturales, interviniendo en la toma de decisiones y/o generando propuestas dinámicas, con relación al pensamiento crítico.

Innovación

- Proyectar soluciones que superen necesidades y creen nuevas formas de colaboración, pensando en las habilidades de personas, instituciones y comunidades para resolver problemas y alcanzar objetivos de manera sostenible; propiciando el aprendizaje conjunto y el intercambio de recursos entre quienes intervienen en la dinámica social.
- Descubrir el papel que juegan lxs ciudadanxs en el hacer juntxs y en comunidad, es el epicentro del proceso innovador.
- El diseño tiene la potencialidad de jugar un papel reflexivo importante en el desencadenamiento y apoyo del cambio sociocultural y ambiental. Para ello, lxs diseñadorxs debemos desarrollar la empatía, observación y escucha a la hora de trabajar en nuestros proyectos. Entender, valorar e incorporar los conocimientos implícitos en los procesos de innovación.
- Impulsar, reinterpretar y difundir soluciones, herramientas y tecnologías no hegemónicas/tradicionales preexistentes y/o nuevas.

Estos tres ítems, convergen en el concepto de diseño integral, resultando imperativo un cambio en la perspectiva de valoración de los saberes, que pueden gestar un posible escenario a futuro en donde las tecnologías sociales son una pieza clave en la estrategia de democratización de la Licenciatura en Diseño en Comunicación Visual.

Pensar en la transferencia de conocimientos al interior de la comunidad académica y cómo debe ser ese proceso, conlleva una complejidad notoria. Más aún, si se piensa en construir realidades en conjunto con las comunidades, universidades y profesionales.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño público se sitúa primero en un contexto local, para luego expandirse; se proyecta de lo micro, a lo macro. La innovación, en este sentido, está ligada a nuevas formas de organización, a generar cambios en las relaciones sociales, y por lo tanto en la gobernanza: de algún modo se incrementan los niveles de participación, lo cual da oportunidades y fortalece el acceso a los recursos por parte de grupos sociales vulnerados.

Los resultados que la innovación produce pueden ser negativos en términos socioculturales y medioambientales, ya que siempre están guiados por intereses.

Como diseñadores, tenemos la capacidad de crear mundo, de generar un proceso de cambio desde la base de la ciudadanía. Para esto es fundamental el factor ético, lo colaborativo y la equidad.

NUESTRAS HERRAMIENTAS

Para lograr lo antedicho, hace falta una actuación estratégica ante la actividad de enseñanza-aprendizaje, que supone tener la capacidad de decidir para regular las condiciones de la actividad y cumplir el objetivo.

Se delimitan entonces dos planos de intersección que se proponen como espacios de desarrollo metodológico.

Espacio de investigación

Espacio en el cual se desarrollan aspectos exploratorios del diseño.

- En esta área, se relevan los paradigmas pertinentes para consolidar un corpus metodológico que oficie como estructura modular para los conceptos simbólicos y reales que estén contenidos en los discursos y/o proyectos de un diseño público.

Espacio de la praxis

Espacio en el cual se desarrollan las teorías, y las prácticas sobre ellas.

- En esta área, se realiza la producción sobre diversos enfoques presentados y se llevan a cabo una serie de prácticas con su respectiva implementación en los entornos pertinentes a cada proyecto.

- Contamos con encuentros virtuales mediante la plataforma Jitsi, utilizando sus variadas herramientas como grabación de la videollamada, sistema de votación en el chat, pedido de la palabra, entre otras.

- Trabajamos colectivamente tanto de manera sincrónica como asincrónica en los tableros digitales de la plataforma Miró, planteando diversas metodologías de organización y gestión de las distintas etapas de los proyectos llevados a cabo por lxs asistentes.
- Implementamos nuestro podcast “**BRASA**” (Fig. 2), donde introducimos y/o ampliamos conceptos/temas que luego se ponen en debate en los encuentros.





Figura 2

- Invitamos a especialistas en diferentes áreas relacionadas a los contenidos desarrollados -tanto locales como de otras partes de Latinoamérica- para explicitar aportes en los podcast y encuentros.

- Abrimos un canal de YouTube, donde subimos -de manera privada para lxs asistentes- material correspondiente a los encuentros. Actualmente, nos encontramos produciendo distintos contenidos para compartir de manera pública.

- Utilizamos nuestro correo electrónico como canal formal de comunicación con lxs asistentes.

- Desarrollamos nuestras redes sociales en Instagram y Facebook como medio de comunicación e intercambio con lxs asistentes, interesadxs y colegas, donde compartimos novedades acerca de la Cátedra y contenidos de otras cuentas que nos parecen pertinentes.

Nuestras herramientas para llevar a cabo los objetivos mencionados fueron establecidas transdisciplinariamente, con la intención de que sea un espacio dinámico y fuera de lo académico tradicional, haciendo hincapié en el debate entre todxs.

Pensamos que la mejor manera de que nuestro diseño con responsabilidad social sea efectivo es co-diseñando con los destinatarios finales. Ellos son los que conocen sus problemas reales. Nosotros podemos añadir nuestra metodología proyectual. Pero para que el co-diseño funcione hemos de conseguir que el diseño basado en la personalidad del autor deje paso al diseño empático. El diseñador ha de diseñar para y con el usuario siempre que sea posible.

Creemos en un proceso de aprendizaje horizontal, en el cual se conjugan los distintos tipos de conocimientos a partir del diálogo y la comunicación entre diferentes actores que poseen esos conocimientos.

Para cada instancia, se pensó una metodología y plataforma específica que la potencie en conceptos/temas que luego se ponen en debate en los encuentros.

CONCLUSIONES

Estamos inmersxs desde la Universidad, en un momento clave para acortar la brecha que existe entre lo académico y las construcciones que se dan desde los espacios culturales-sociales. Si bien hay diferentes proyectos y cátedras que se ocupan de este aspecto trabajando en territorio, por lo general están enmarcados en una actividad externa. En muchas oportunidades -desde nuestras experiencias- vemos que el ámbito académico dista de cuestiones que hacen a lo cotidiano y real.

Debemos pensar en encontrar instancias donde fusionar las necesidades-oportunidades de las sociedades, con la enseñanza-aprendizaje académico: propuestas reales y concretas que intervengan en el contexto socio-cultural desde una mirada integral de diseño, cuyxs emisorxs sean lxs alumnxs y lxs destinatarixs/beneficiarixs, las comunidades.

La coherencia en el diseño, implica perseguir una meta, interpretar y trasladar los valores a conceptos que determinen una planificación y una estrategia y, de esta forma, impulsar una gestión del diseño público. De esta forma, se contribuye a la consecución de los objetivos participando en la identificación de las necesidades, generando ideas, creando una red de información y entendiendo que un proceso de diseño debe ser colectivo.

Pensar en estos términos, abre el camino hacia un diseño más consciente que pueda colaborar en la resolución de los grandes temas de sustentabilidad y las urgencias de las comunidades.

Somos actores/agentes culturales impulsores de los cambios sociales, y como tales, debemos prestar especial atención a qué acciones y discursos estamos (re)produciendo. En este sentido, abogamos por una perspectiva integral en el estudio del diseño, así como también en el ejercicio de la profesión.

Todo diseño es social pero no todo es diseño social porque la importancia del diseño en el contexto de nuestro entorno, susceptible de cambios continuos de habitabilidad, debe sostenerse realizando acciones que corrijan los riesgos que afecten al tejido social.

El diseño -en el amplio sentido y en clave transdisciplinar- tiene todo el potencial para contribuir en los cambios deseables y necesarios a nivel social. Debemos reflexionar bajo qué premisas diseñamos y para qué/quién/quienes.

Deberíamos estar siempre en diálogo con la innovación, lo cual implica la adaptabilidad al mundo cambiante, y entender que innovar no debe ser un fin perseguido como una necesidad de supervivencia sino como un valor positivo.

Los problemas sociales se han hecho más complejos por la multiplicidad de los actores que intervienen o influyen, así como por las mismas características de la realidad en la que se generan.

La innovación es, fundamentalmente, un proceso social de integración entre seres, usos y cultura y el papel de lxs diseñadorxs es el de intermediarixs que posibilitan el proceso.



Necesitamos reformular el concepto de comunidad colaborativa, entendiendo que los contenidos que se desarrollan en otras carreras son pertinentes al espíritu de la materia Innovación y Gestión, y esto se evidencia en el ejercicio profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Chaves, N. (2001) El oficio de diseñar. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan

De Moraes, D. (2005) Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder

Dorst, K. (2017) Innovación y metodología

Guayabero, O. (2020) El diseño, de medio a mediador

Lupton, E. (2017) El diseño como storytelling

Manzini, E. (2015) Cuando todos diseñan. Una introducción al diseño para la innovación social

Margolin, V. (2005) Las políticas de lo artificial. Ensayos y estudios sobre diseño

Mau, B. (2015) Manifiesto incompleto para el crecimiento

Papanek, V. (2014) Diseñar para el mundo real. Ecología humana y cambio social.

Pelta, R. (2010) Diseñar hoy. Temas contemporáneos de diseño gráfico

Thackara, J. (2019) Cómo prosperar en la economía sostenible

Construcción colectiva de prácticas docentes en la inmediatez de la enseñanza en el aula: La experiencia del Taller de Introducción a la Vida Universitaria de la Facultad de Informática - Universidad Nacional de La Plata

Leticia Gennuso
Enrique Ignacio Quiroz

Facultad de Informática-UNLP
leticiagennuso81@gmail.com
enrique.quiroz1190@gmail.com

RESUMEN

Mediante esta ponencia nos proponemos acercar parte de la experiencia llevada adelante durante el Taller de Inserción a la Vida Universitaria¹ perteneciente a la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata. El TIVU es un dispositivo que desde el 2011, la Facultad Nacional de Informática de la Universidad Nacional de La Plata, incorporó a su estrategia de ingreso como espacio pedagógico innovador, destinado a estudiantes/ingresantes para la Inserción a la Vida Universitaria.

En este sentido, nos centraremos en el abordaje de las prácticas docentes en aulas masivas desde la construcción de estrategias de enseñanza colectivas. A su vez, en el modo en que los/as estudiantes que participan como colaboradores, contribuyen en la construcción del espacio. Para ello, recuperamos algunos elementos que contextualizan este dispositivo, para, luego, adentrarnos en cómo ha sido su construcción durante el 2022 y qué estrategias de enseñanza se han planteado.

PALABRAS CLAVE: Prácticas docentes, ingreso a la Universidad, Facultad de Informática (UNLP), estrategias de enseñanza colectivas.

I. INTRODUCCIÓN

Mediante esta ponencia nos proponemos acercar parte de la experiencia llevada

1.- De ahora en adelante TIVU.



adelante durante el Taller de Inserción a la Vida Universitaria² perteneciente a la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata. El TIVU es un dispositivo que desde el 2011, la Facultad Nacional de Informática de la Universidad Nacional de La Plata, incorporó a su estrategia de ingreso como espacio pedagógico innovador, destinado a estudiantes/ingresantes para la Inserción a la Vida Universitaria.

En este sentido, nos centraremos en el abordaje de las prácticas docentes en aulas masivas desde la construcción de estrategias de enseñanza colectivas. A su vez, en el modo en que los/as estudiantes que participan como colaboradores, contribuyen en la construcción del espacio. Todo ello, dentro de un contexto de retorno a la presencialidad, luego del aislamiento social, preventivo y obligatorio.

II. DESARROLLO

Acerca del TIVU

Desde el año 2011, el *TIVU* se ha conformado como un espacio que parte de reconocer que el ingreso a la universidad constituye una nueva etapa en tanto desafío para los sujetos que se incorporan al sistema académico-universitario. Así, el ingreso a los estudios universitarios puede considerarse como un complejo proceso de entrada y de inclusión en un nuevo orden administrativo-institucional y cultural (Coulon, 1995). Además, consideramos que ser estudiante universitario/a tiene características comunes más allá de la disciplina específica, y que es un saber que aún no está adquirido. En este sentido, creemos que es necesario construirlo, así como también que la universidad lo reconozca como un saber no aprehendido.

La necesidad de construir puentes comunicacionales entre los/as estudiantes que están y los/as que llegan, encuentra en la estrategia institucional del TIVU una herramienta que permite abrir el diálogo y generar un espacio para acercar conocimientos académicos e institucionales que hacen a la cultura de la facultad.

El objetivo central es contener, acompañar y promover la integración de los/as ingresantes a partir de conocimientos que les permitan relacionarse y transitar la vida académica del modo más óptimo posible. Asimismo, construir lazos que inviten a los/as estudiantes ingresantes a familiarizarse con la vida universitaria.

El TIVU tiene carácter obligatorio y complementa a las asignaturas disciplinares que son parte del ingreso de la Facultad de Informática de la UNLP. Se organiza en varios encuentros que llevan adelante diferentes objetivos específicos, desde diversas propuestas temáticas, y a partir de diferentes dinámicas y estrategias de trabajo pedagógico/didáctico. Durante este 2022, la propuesta se ha organizado en cuatro encuentros: **1-Ser estudiante universitario/a; 2-Ser estudiante universitario/a en la Facultad de Informática; 3-Género e Informática; 4-Conversatorio con profesionales del campo.** Dadas las

2.- De ahora en adelante TIVU.

condiciones de retorno progresivo a la presencialidad, el primer y el último encuentro fueron planteados de manera presencial, mientras que el segundo y el tercero mediante una modalidad virtual y asincrónica.

El trabajo de diseño de los talleres del TIVU

Sabemos que las estrategias didácticas son muy importantes y centrales en el proceso de enseñanza, ya que suponen un “plan”, una serie de tareas y actividades a seguir para cumplimentar los objetivos que se han propuesto (Davini, 2008). Al mismo tiempo, pensamos que el diseño de estrategias de manera colectiva nos permite complejizar y enriquecer nuestras prácticas de enseñanza.

En esta línea, para llevar adelante el TIVU, ha sido fundamental el trabajo colaborativo entre docentes; la responsable de la coordinación del espacio; y estudiantes que se sumaron como ayudantes. Asimismo, los/as ingresantes, con sus biografías y en convivencia con sus pares, en un espacio de formación conjunta; y los aportes de los/as docentes especializados, a partir de sus saberes y experiencias, desde el encuadre de sus diversos recorridos profesionales y disciplinares.

Este año hemos participado de la propuesta, docentes de Ciencias de la Educación, Psicología, Sociología y Trabajo Social. Este trabajo interdisciplinario es un rasgo *identitario* clave dentro de la construcción del TIVU, brindando diversidad al momento de pensar y elaborar estrategias de enseñanza colectivas, no solamente desde los recorridos disciplinares distintos en sentido estricto, sino en relación a la construcción activa de estrategias de enseñanza. De este modo, se hacen presentes la heterogeneidad de estilos personales, es decir, sus características propias, sus elecciones y sus formas de ver el mundo (Davini, 2008).

Con respecto a la metodología de trabajo, se han realizado reuniones de trabajo generales, que permitieron revisar las planificaciones construidas años anteriores y plantear propósitos y objetivos para la edición 2022, de acuerdo a los intereses y miradas del nuevo equipo docente, asimismo, teniendo en cuenta un contexto particular de retorno a la presencialidad, luego del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Asimismo, estas instancias generales se vieron completadas por una estrategia de trabajo en equipos que se conformaron en base a ejes temáticos y contenidos propios de cada taller. Los equipos de trabajo, se dedicaron a discutir,

adecuar y actualizar la propuesta de cada taller, logrando enriquecerla y fortalecerla, sosteniendo, a la vez, los ejes construidos históricamente.

En este sentido, por un lado, la propuesta continúa abordando tres ejes centrales de trabajo, como son los vinculados con la profesión y el ejercicio profesional, también aquellos aspectos de corte administrativo e institucional y aspectos relacionados con la organización del estudio. Asimismo, se ha incorporado la dimensión de género como parte de los pilares propuestos.



Prácticas docentes en aulas masivas desde una construcción de estrategias colectivas

En primer lugar, queremos recuperar la noción de construcción metodológica propuesta por Gloria Edelstein (1996). La autora nos propone que existen dos variables determinantes en toda definición metodológica, una variable, hace referencia a que el método está determinado por el contenido mismo de la realidad indagada. La otra variable, refiere a la consideración de las particularidades del/de los sujeto/s que será en todos los casos singular, puesto que se crea en relación con un objeto de estudio particular (contenido disciplinar), con y para sujetos específicos (estudiantes) y en el marco de un ámbito o contexto singular (áulico, institucional, social y cultural), que configura esa escena. Asimismo, la autora menciona como determinante otro elemento para la construcción metodológica: las “intencionalidades”, es decir, las finalidades que tienen los docentes, que implican siempre la adopción de una perspectiva político-axiológica (posicionamiento respecto a la ciencia, la cultura, la sociedad).

En este sentido, a lo largo del recorrido del TIVU, se han tomado decisiones para el abordaje de las actividades en las aulas de los/as estudiantes/ingresantes a las carreras de Informática, creando condiciones apropiadas para que los/as estudiantes construyan aprendizajes con sentido, es decir, conocimientos que estén disponibles para ser utilizados de manera adecuada y flexible en situaciones variadas (Anijovich y Mora, 2009).

Dentro de este marco, consideramos que los objetivos nodales se centran en la socialización e intercambio entre los/as estudiantes a través de la conformación de grupos de trabajo y el diálogo entre pares y con lo/as docentes; reflexionar y pensar / se como estudiantes universitarios, respecto a los cambios y particularidades que irán recorriendo en su vida cotidiana.

En cada uno de los encuentros del TIVU hemos abordado aspectos relacionados con la Universidad, su organización y algunos elementos de la historia de la institución. Dentro de este marco, intentamos adentrarnos en la vida de la facultad y aquellos espacios de interés para los/as estudiantes. Se ha planteado un espacio para el intercambio con docentes y jóvenes profesionales que acercan las problemáticas del campo académico y profesional de la informática. También, se ha incorporado la temática de *Género* como una dimensión de relevancia a la hora de pensar cómo es el acceso, la transición, la permanencia, y egreso en la UNLP, en general y en ésta facultad en particular.

En cada encuentro del TIVU, las propuestas han estado basadas en la estrategia de la conversación colectiva y en grupos como propuesta principal, sobre la base de una serie de lecturas obligatorias. De esta manera, se han puesto en juego actividades de reflexión grupal recuperando la propia experiencia para los encuentros presenciales, junto con propuesta grupales e individuales para el trabajo virtual, donde se les ha propuesto que exploren diversidad de recursos como: elaboración de mapas conceptuales, participación en foros, murales colaborativos y wikis, etc. Pero ¿por qué es necesario estructurar esas

experiencias? “Porque de este modo, los docentes creamos condiciones apropiadas para que los estudiantes construyan aprendizajes con sentido, es decir, conocimientos que estén disponibles para ser utilizados de manera adecuada y flexible en situaciones variadas” (Anijovich y Mora, 2010, p. 26).

Es de destacar la importancia de considerar las prácticas docentes como prácticas pedagógicas ya que tienen el sentido de la reflexión y la intervención educativas; intencionadas y orientadas a la formación en el plano individual y a la transformación social en el sentido crítico del término (Nassif, 1980; Silber y otras, 2005).

III. CONCLUSIONES

La experiencia TIVU, permitió, por un lado, construir puentes entre los diferentes actores que conforman la Vida Universitaria, en la Facultad de Informática de la UNLP, y en articulación con las reglas del mundo académico e institucional que rige en las Universidades.

De este modo, y a través de las prácticas docentes se logró promover situaciones de descubrimiento e indagación, alentando la curiosidad e inquietudes, ofreciendo nuevos marcos interpretativos que puedan resultar significativos para enriquecer sus propias experiencias de aprendizaje. Desde la construcción colectiva de estrategias pedagógicas, se idearon actividades analíticas de revisión y de deconstrucción, necesarias para visitar lo que ya saben o conocen.

Asimismo, se decidieron diferentes instancias de producción por parte de los estudiantes, con la finalidad de fortalecer las capacidades para trabajar en equipo y cooperar con otros, tratando de estimular no sólo el trabajo entre pares, sino también entre diferentes grupos. Además, se decidieron dinámicas pedagógicas que favorezcan instancias de trabajo y de reconocimiento grupales e individuales, en diferentes momentos y tiempos didácticos, que posibiliten distintas decisiones por parte de los estudiantes en cuanto a los modos, tiempos, y tipo de consignas que les proponemos como parte de las actividades de aprendizaje. En la elección, los /las estudiantes pueden ponderar posibilidades, dificultades, alcances, intereses y proponer caminos alternativos. Ello fortalece las posibilidades de apropiación y conocimiento de sus propios procesos. “Para lograr una autonomía y un mayor compromiso, los alumnos tienen que comprender el por qué y el para qué de ese contenido, y evaluar sus propios logros y dificultades para el desarrollo de las diversas actividades” (Anijovich y Mora 2009, pp. 26-27).

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. y Mora, S. (2009) Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Editorial Aique, Bs. As.



Coulon, A. (1995). El oficio de Estudiante y Reproducción y Afiliación en *Etnometodología y educación*. Barcelona, España: Paidós.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Edelstein, G. (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en Camilloni, C. y otras: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires

Nassif, 1980; Silber y otras, 2005 En: Barcia, M., de Morais Melo, S., Montenegro, J. y García Clúa, N. (2012). "La fundamentación de los diseños de intervención: análisis de un componente didáctico". 3º Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente. Bahía Blanca: UNS

Estudio de caso sobre el desarrollo profesional de una futura docente de Biología según el Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente

Mara Yanina Martinez
María Florencia Di Mauro
Florencia Campanini

Departamento de Educación Científica, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UNMDP
martinezmaray@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo presenta los primeros resultados de un proyecto que busca analizar los cambios en el CDC sobre Biodiversidad reconocidos por estudiantes del profesorado de Ciencias Biológicas durante la Práctica Docente. Mediante el uso del Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente como principal herramienta metodológica se analizaron las manifestaciones escritas de los estudiantes durante el trayecto de la práctica expresadas en registros propios de la asignatura y a los seis meses finalizada la residencia se realizó una entrevista semi-estructurada. Los primeros resultados en una de las estudiantes evidenciaron principalmente cambios percibidos en el conocimiento sobre los aprendizajes de los estudiantes, las estrategias didácticas y la dimensión emocional. Es destacable que en los tres componentes el cambio se evidencia en el dominio personal, modificando a lo largo de toda su residencia sus concepciones, ideas y creencias sobre el ser docente y el enseñar en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo profesional docente, conocimiento didáctico del contenido, modelo interconectado de crecimiento profesional docente, biodiversidad, práctica docente.

INTRODUCCIÓN

El “desarrollo profesional docente”, es un proceso complejo, que conjuga el cambio en el tiempo tanto de cuestiones disciplinares como contextuales, y la interacción entre las mismas. En particular, se aborda el estudio de los cambios del Conocimiento Didáctico del Contenido CDC (Park y Oliver, 2008) durante la residencia docente del Profesorado de Ciencias Biológicas. El CDC se define como el conocimiento y la capacidad de aplicación, por parte de los docentes, de múltiples estrategias de enseñanza, representaciones



y evaluaciones que permiten ayudar a un grupo de estudiantes a comprender un tema específico reconociendo las características contextuales, culturales y sociales en el entorno de aprendizaje (Park y Oliver, 2008). Está conformado por seis componentes interrelacionados entre sí. Los componentes son Orientaciones para la Enseñanza de la Ciencia, Conocimiento de los estudiantes, 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.

El CDC es parte del Conocimiento Profesional Docente (CPD) que se deriva de la reflexión en y sobre la práctica ya que estas pueden modelar el conocimiento profesional, condicionando la actuación docente de forma de trascender sus principios de formación académica (Schön, 1992). Siendo así, la capacidad de reflexión es central en la constitución de una responsabilidad y autonomía profesional. Esta capacidad debe guiar a la formación permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales (Perrenoud, 2001). Para los docentes de Biología, la construcción del CPD conjuga el conocimiento experiencial y el conocimiento académico, en particular el Conocimiento Biológico y Conocimiento Didáctico de las Ciencias. Es por esto que resulta importante estudiar el cambio en las construcciones didácticas del profesor durante la práctica profesional. En este caso, abordamos los cambios en el conocimiento didáctico sobre biodiversidad, un constructo estructurante de la biología. Pilar para promover el cuidado de sí mismo y de las otras especies, y aportar a la comprensión y solución de los problemas socio ambientales desde una perspectiva compleja (Fonseca, 2018).

Clarke y Hollingsworth, (2002) proponen un modelo para explicar los cambios en el CPD a lo largo de la formación y el desarrollo docente, denominado Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (MICPD). El MICPD sugiere que estos cambios ocurren en ciclos recurrentes a través de los procesos mediadores de “reflexión” y “promulgación”. La reflexión se entiende como el conjunto de actividades mentales utilizadas para construir o reconstruir experiencias, problemas, conocimientos o percepciones. La promulgación es la puesta en acción de una nueva idea o una nueva creencia o una práctica, que se manifiesta de forma verbal y/o procedimental. Estas promulgaciones y reflexiones pueden ocurrir en cuatro dominios diferentes: El Dominio Personal (DPe) incluye al conocimiento, las habilidades, las actitudes y las creencias del profesor; el Dominio Externo (DE) involucra fuentes de información y/o estímulos y apoyo para desarrollar nuevas prácticas; el Dominio de la Práctica (DP) incluye a todo lo que ocurre durante el ejercicio profesional; y el Dominio de la Consecuencia (DC) refiere a los resultados de las prácticas de enseñanza tanto para los propios profesores como para estudiantes (Wongsopawiro, Zwart, & Van Driel, 2017). Este modelo propone una estructura interconectada entre los componentes descritos que permite la identificación de secuencias particulares de mecanismos de promulgación y reflexión donde existen procesos de uso e intercambio de conocimiento, lo que permitirá evidenciar vías de cambio en el CDC de docentes en formación y profesionales en ejercicio.

La biodiversidad es considerada como un contenido que incumbe a la Educación Ambiental y un concepto estructurante de la Biología. En el contexto local, la Constitución de la República Argentina, establece en su artículo 41: *“Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo. El daño ambiental generará prioritariamente la obligación de recomponer, según lo establezca la ley.”* En el contexto internacional, la ONU establece en 2015 sus Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) que consisten en una serie de objetivos a cumplir para el año 2030. En ellos se incluyen dos objetivos que incluyen el trabajo sobre la biodiversidad y los ecosistemas: “Objetivo 14: Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos” y “Objetivo 15: Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras, detener la pérdida de biodiversidad” (ONU, 2015). El manejo sostenible de la naturaleza debe incluir siempre la conservación de la biodiversidad. El elevado nivel de complejidad de la enseñanza de Biodiversidad en el marco interdisciplinario de la Educación Ambiental, vuelve a este tema un escenario privilegiado para promover la construcción del conocimiento profesional docente y, específicamente, el CDC sobre Biodiversidad, en docentes en formación. En particular, se aborda el estudio del desarrollo de los componentes que plantea el modelo de CDC (Park y Oliver, 2008) durante la práctica docente. Para estudiar esta construcción se plantean los objetivos que se presentan a continuación.

Finalmente, esta investigación intentará interpretar los cambios en el CDC sobre Biodiversidad reconocidos por una docente en formación del profesorado de Ciencias Biológicas durante el trayecto correspondiente al campo de la práctica profesional.

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Los datos recabados corresponden al momento de la residencia desarrollada en la asignatura Práctica Docente 2 de la carrera del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina), las cuales se llevó a cabo durante la segunda mitad del año 2020, en plena implementación del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) a causa de la pandemia del COVID 19. Esto implicó que el desarrollo de la práctica, y las clases que la compusieron, fueron íntegramente virtuales, algunas sincrónicas y otras asincrónicas. Las clases planificadas por la docente en formación correspondían a la materia “Ambiente, desarrollo y sociedad” del 6° año de la escuela secundaria en el colegio pre-universitario de la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires.

El análisis se realizó desde el paradigma interpretativo centrado en conocer el aprendizaje de una docente, Rocío (pseudónimo), durante el trayecto de su práctica



docente. Se analizaron las respuestas a los dispositivos de aprendizaje propuestos durante las Prácticas. Los dispositivos utilizados fueron el diario de clase, el portafolio y la reflexión final, que formaron parte del proyecto didáctico final presentado por la docente en formación.

Se sigue un diseño cualitativo. Para identificar cambios en el CDC se utilizó el Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (MICPD) (Clarke & Hollingsworth, 2002) siguiendo los pasos: 1. Se leyeron las producciones escritas y se identificaron pasajes que correspondieran a promulgaciones y reflexiones. Luego fueron clasificados según los dominios de cambio que involucraban (personal, de la práctica, externo, de la consecuencia); 2. se identificó a qué componente del CDC correspondía; 3. se generaron pictogramas que evidenciaban las relaciones halladas. Dos autoras realizaron este análisis de forma independiente y luego se discutieron los puntos divergentes hasta llegar a un acuerdo. En un segundo paso, se realizó una entrevista semiestructurada a la docente en formación. Siguiendo el enfoque (auto)biográfico-narrativo basado en la polifonía de voces y miradas interpretativas (Porta et al, 2018), se le presentaron los pictogramas a Rocío para la validación de los resultados.

Rocío manifestó cambios en el CDC. En primer lugar, se evidencian modificaciones en relación al conocimiento de los estudiantes, en particular hace referencia a las ideas previas sobre biodiversidad y a las dificultades de aprendizajes de sus estudiantes en temáticas complejas como la abordada. Además, manifiesta cambios en el conocimiento sobre estrategias para la enseñanza, principalmente sobre las actividades y las consignas y por último, se manifiestan cambios claros en lo que refiere a la eficacia docente (figura 1).



Figura 1: pictograma que representan las relaciones entre los componentes de cambio para el conocimiento de los aprendizajes de los estudiantes, el conocimiento de las estrategias de la enseñanza de las ciencias, sub-componente: actividades, y el componente emocional. Las flechas enteras representan reflexiones, las flechas cortadas representan promulgaciones. Los números corresponden a cada fragmento analizado.

Para el caso del componente sobre conocimiento sobre los aprendizajes de los estudiantes, en relación las ideas previas y habilidades científicas (figura 1.a). Rocío manifiesta en repetidas ocasiones que las ideas previas de los estudiantes sobre el contenido de Biodiversidad eran mucho más simples de las esperadas, considerando en su mayoría que la biodiversidad estaba definida como la variedad de especies animales y vegetales que se encuentran en una determinada área. (Figura 1. a; flecha 2) Esta reflexión representa un cambio en sus propias concepciones sobre los aprendizajes del estudiante,

en particular las ideas previas, las cuales corresponden al dominio personal, cuya aferencia se sitúa en el dominio de la práctica, que integra lo que ocurre durante el desarrollo de la clase. Por otro lado, durante su primer acercamiento a los estudiantes, ella encuentra una característica particular en las concepciones de los estudiantes, comentando: *“Al no percibir ni vivenciar estas problemáticas (ambientales) de cerca, hay falta de compromiso. Se crea cierta empatía por especies consideradas como “lindas” o “tiernas” como es el caso de los osos pandas en vía de extinción, pero no por otras como insectos o anfibios.”* En base a esto, propone: *“Trabajaría en función de la importancia tanto de los unos y como de los otros en las redes tróficas”* (figura 1. a; flecha 1). Esto constituye una promulgación del dominio personal nuevamente, pero en este caso desde el dominio externo, porque esta promulgación se hace como respuesta a una propuesta de los docentes formadores. Esta cuestión reaparece en la entrevista. Rocío comenta que no pensó que en un sexto año del colegio pre-universitario, se iba a encontrar este tipo de concepciones sobre biodiversidad. Al preguntarle si en el futuro consideraría esto para dar sus clases, ella reflexiona pensando no solo en los estudiantes, sino también en el contexto. Comenta: *“Y si, igualmente al ser virtual yo creo que no era porque no lo sepan sino que capaz justo los que hablaron, que de 30 hablaron 2 nomas, no lo sabían”*. Aquí aparece el dominio de la consecuencia relacionado con el dominio personal.

Además de las cuestiones referidas específicamente al contenido disciplinar, Rocío encuentra algunas dificultades con la habilidad de construcción de redes conceptuales. Al respecto dice: *“En la entrega (de la red conceptual) surgieron algunos problemas a la hora de corregir. Ya que lo solicitado era construir una red conceptual y no fue logrado en la mayoría de los casos. Se utilizaron definiciones completas, oraciones, se repitieron términos o no se usaron conectores.”* (figura 1.a, flecha 3). En base a esto ella decide aclarar cómo se construye una red conceptual la siguiente clase y pedir la re-entrega. Aquí vemos cómo en base a algo que ocurrió en el dominio de la consecuencia, los resultados de una actividad, ella propone un cambio en el desarrollo de la clase siguiente, que constituye el dominio de la práctica.

En relación al conocimiento sobre estrategias de enseñanza, encontramos por parte de Rocío una gran referencia a las consignas, en donde el dominio de cambio con mayor protagonismo es el dominio de la consecuencia, siendo el origen de las reflexiones y promulgaciones realizadas. Aquí ella reflexiona sobre las consignas propuestas para sus actividades ante la pregunta de una de sus docentes formadoras y autora del trabajo sobre la modificación de una consigna como respuesta a que los estudiantes no pudieron lograr construir redes conceptuales adecuadas. Al respecto ella indica que no modificó la consigna porque consideró que no era esa la dificultad, sino la habilidad de construcción de las redes. Y agrega: *“(Aprendí a) aclarar todo. No dar por sabida una herramienta... ya sea red, infografía, etc”* (figura 1.b, flecha 6). Estas reflexiones tienen origen en el dominio de la consecuencia porque constituyen el análisis de los resultados de una actividad



de enseñanza, las mismas modifican el dominio personal ya que cambian las ideas o concepciones de la futura docente sobre determinadas actividades. Finalmente, cuando se le consultó como parte de una actividad de la cátedra en qué medida las actividades de enseñanza y aprendizaje fueron apropiadas para los estudiantes y el contexto particular de enseñanza ella comenta: *“Bastante. Me guié por las clases previas. Por la línea seguida, busqué material acorde a la edad de los alumnos, la reflexión en la acción y análisis de casos de pérdida de biodiversidad teniendo en cuenta el contexto social, económico y cultural”* (figura 1.b, flecha 5) Esto constituye una promulgación del dominio de la consecuencia al dominio de la práctica, porque el resultado de lo ocurrido en clase lleva a una determinada acción durante la clase siguiente.

En la entrevista, aparece protagonicamente un dominio que no había aparecido en los registros escritos, que es el dominio externo, en particular las cuestiones mencionadas por sus docentes co-formadores: *“Tuve en cuenta temas que ya habían visto, ya habían trabajado con una marca de café cuando trabajamos con las con las publicidades, estaban viendo un contenido que después ellos lo implementaron en un trabajo y estuvo buena la relación que establecieron. No me acuerdo puntualmente pero sí esto de ir y volver en temáticas que ya habían visto o trabajado con (los docentes co-formadores). (...) más porque (ellos) conocían el grupo”*. Aquí vemos cómo el dominio externo se conecta mediante una promulgación al dominio de la práctica. Rocío también recupera otras actividades que propuso en su práctica, por ejemplo comenta sobre una actividad donde los estudiantes debían ver publicidades donde se sospecha de “green washing”, para analizarlas e interpretarlas. Ella comenta: *“por ahí ven una publicidad y quieren el producto pero no se ponen a buscar cómo es esa empresa, si está contaminando, y el consumismo en sí de querer comprar eso que tal vez no necesitamos”*. Al preguntarle si el planteo de esa actividad cambió algo en las ideas de sus estudiantes, Rocío dijo: *“sí porque iban haciendo una reflexión. Y yo también aprendo, ojo, hago actividades que también son nuevas para mí, o sea en la búsqueda de hacer algo diferente uno se pone a leer e investigar y también vas aprendiendo y eso es lo que a uno le apasiona porque cuando uno se compromete con la temática es como un ejemplo, se refleja. Por ejemplo, si yo estoy viendo célula y pienso que es un embole, los chicos no le van a poner ganas.”* En este caso las actividades llevan a una reflexión en el componente de lo emocional, en particular una reflexión sobre la autoeficacia, que se evidencia por una relación entre el dominio de la práctica y el dominio personal.

Continuando con el dominio de lo emocional, Rocío toma lo ocurrido como consecuencia de su propuesta de enseñanza y lo ocurrido en la interacción con sus compañeros y genera un cambio en su concepción sobre lo que es un buen docente y una buena clase. Por ejemplo, ella cuenta en base a su experiencia en el aula: *“Hoy puedo decir que me siento más segura, preparada, más rica en recursos y propuestas para afrontar las clases; y aunque previo a darlas uno se podía sentir agotado, ansioso, frustrado... cuando ves/*

escuchas/ lees a los alumnos que participan, sus producciones, todo lo anterior pasa a otro plano” (figura 1.c, flecha 7). Además, menciona la influencia de sus compañeros: “Y es así como a lo largo de la prácticas nos fuimos apoyando entre compañeros a la par que los docentes nos marcaban el camino, por lo que quiero hacer también mención del componente emocional. El cual juega un papel decisivo al momento de realizar tareas complejas que requieren tiempo y esfuerzo ya que integra el conjunto de habilidades que abarquen la capacidad de motivarse y persistir frente a las decepciones, así como el logro de colaboración dentro de los equipos de trabajo. Es así como el elemento emocional resulta determinante a la hora de introducir innovaciones, por la constante adaptación al cambio que implican.” (figura 1.c, flecha 8).

CONCLUSIONES

Según Clarke y Hollingworth (2002), el desarrollo del conocimiento profesional se puede dar a través de secuencias de cambios o redes de crecimiento, según la complejidad en la que se presentan las promulgaciones y reflexiones entre dominios. Para el caso de Rocío, es destacable que en los tres componentes pone en juego el dominio personal, modificando a lo largo de toda su residencia sus concepciones, ideas y creencias sobre el ser docente y el enseñar en la escuela. Esto representa un logro superlativo en lo que respecta a su desarrollo profesional. Sin embargo, es importante destacar que este estudio se basó sólo en aquellos componentes del CDC percibidos por la docente en formación, lo que hace que este análisis del DPD ponga un foco diferente en el objeto del problema, que se convierte en conocer una situación y comprenderla a través de la visión de los sujetos. En acuerdo con Justi y Van Driel (2006), pensamos que la implementación del MICPD como herramienta de análisis ha demostrado ser útil para monitorear y entender la percepción de cambio en los diferentes componentes del CDC, gracias a la identificación de relaciones entre los cuatro dominios propuestos.

A pesar de esto, reconocemos que el aprendizaje durante la residencia es un proceso complejo que involucra múltiples aspectos que no fueron identificados en el marco del modelo pero vale la pena mencionar, como por ejemplo la particularidad del contexto. Rocío desarrolló su residencia en el contexto del primer período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) que se vivió en nuestro país durante el año 2020 a causa de la pandemia del COVID 19 sorteando un desafío mmayor que es el dar las clases de forma virtual. Esto no apareció en gran medida en los registros escritos pero sí en la entrevista, lo que representa la importancia de involucrar al sujeto de estudio en este trabajo de investigación, no solo como una herramienta de análisis de los resultados, sino como un paso clave en su crecimiento profesional mediante la reflexión y análisis de su proceso de aprendizaje. Asimismo como una instancia de revisión y aprendizaje para los propios docentes de la práctica y la construcción colectiva de propuestas de enseñanza y aprendizaje.



BIBLIOGRAFÍA

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967.

Justi, R., & Van Driel, J. (2006). The use of the interconnected model of teacher professional growth for understanding the development of science teachers' knowledge on models and modelling. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 437-450.

Fonseca Amaya, G. (2018). El conocimiento profesional del profesor de biología sobre biodiversidad. Un estudio de caso en la formación inicial durante la práctica pedagógica en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ONU (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Organización de las Naciones Unidas. Disponible en: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S

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.

Perrenoud, P. (2001) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Porta, L., Aguirre, J., & Ramallo, F. (2018). La expansión (auto) biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Revista Interritorios*, 4(7), 1-20.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores* (pp. 320-320). Paidós.

Wongsopawiro, D. S., Zwart, R. C., & van Driel, J. H. (2017). Identifying pathways of teachers' PCK development. *Teachers and Teaching*, 23(2), 191-210.

Guiones posibles en los itinerarios de la mirada: la imagen proceso

Inés Giaccio
Paula Panizza

Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata

m.inesgiaccio@gmail.com

paulapanizza@yahoo.com.ar

RESUMEN

El confinamiento que supuso la pandemia implicó asumir nuestras prácticas pedagógicas habituales en un nuevo escenario. Desterritorialización - de cuerpos y espacios- que posibilitó el habitar un nuevo territorio para el Taller de Comunicación (cátedra García, FAU UNLP) y desplegarse dentro de la plataforma de EAD de la UNLP (AULASWEB Grado). El rediseño de las actividades para los contenidos vigentes hasta el momento, nos permitió poner en acto hipótesis de innovación posibilitadas ahora por la naturaleza asincrónica de los momentos de producción en el nuevo escenario. La reflexión tecnológica y la reflexión pedagógica convergieron en una redefinición de la didáctica para llevar adelante la experiencia de comunicar el pensamiento que subyace en el hecho arquitectónico en su contexto urbano. Tanto los cuerpos - de docentes y estudiantes - como la palabra, se encuentran diferidos en esta “conversación “ que supone la comunicación gráfica de aquello que se observa y se registra en un soporte. La propuesta de innovación que se presenta asume el desafío de indagar posibles canales de comunicación con el fin de propiciar la alfabetización intelectual en los estudiantes de nivel inicial y medio, revisar la vigencia de paradigmas y nuevas formas de aprender.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización, comunicación, montaje, imagen, temporalidad

INTRODUCCIÓN

Compartimos una experiencia pedagógica, con la intención de propiciar el debate sobre las oportunidades para desarrollar nuevas didácticas en la enseñanza de la comunicación del pensamiento arquitectónico y las posibilidades que ellas abren para la reflexión crítica de la relación entre ver y saber, base de la alfabetización (disciplinar, verbal, visual) definida por Carlino (Carlino, 2013) como “el *proceso de enseñanza que puede - o no - ponerse*



*en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas*¹.

Comenzaremos delimitando conceptualmente el término experiencia, como sugiere Larrosa, al señalarla *“primero, una invitación a explorar el par experiencia/sentido como alternativa o como suplemento a un pensamiento de la educación elaborado desde el par ciencia/técnica o desde el par teoría/práctica. Segundo, la necesidad de reivindicar la experiencia y de darle una cierta legitimidad en el campo pedagógico. Y tercero, algunas precauciones para que ese pensamiento de la experiencia, o desde la experiencia, no se vuelva contra la experiencia y la haga, otra vez, imposible, y la deje, otra vez, sin lenguaje”* (Larrosa, 2003).

Se trata de una propuesta de innovación académica para la materia Comunicación del 2º Y 3º nivel (Taller García, cursos 2020- 2021) que, en el marco del confinamiento pandémico, implicó trabajar en EAD desde la plataforma institucional Aulas Web de la UNLP. En ese nuevo escenario nos preguntamos entonces ¿cómo propiciar las condiciones materiales y simbólicas necesarias para un aprendizaje significativo? Desafío que implicó la reformulación y articulación de contenidos, espacios, prácticas, recursos y herramientas a desplegar por los actores - docentes/ estudiantes- en el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

De tal ojo, tal objeto²

Una sucinta referencia a la modalidad en la que esta práctica se desarrolló habitualmente en la presencialidad la ubica en el último tramo de la secuencia curricular del curso. “El boceto en el registro urbano” -como tema problema- , es una práctica que se desarrolla “en” este medio con el acompañamiento de los docentes, cuyo propósito se centra en desarrollar por parte de los estudiantes habilidades de comunicación gráfica pertinentes a la disciplina, donde el dibujo- explicitado en la Propuesta Pedagógica del Taller- no es un fin en sí mismo sino un medio para la comprensión de aquellos contenidos que hacen a la praxis del arquitecto. Esto implica explorar una metodología que habilita la lectura tridimensional de los objetos arquitectónicos en su sitio, propiciando una interacción entre imagen y palabra desde una perspectiva indiciaria, donde la “alfabetización visual” surja en paralelo a la construcción teórica de los contenidos que se abordan en el proceso de diseño. Alejada de toda pretensión de virtuosismo del dibujo se espera que esa “visión

1.- Alude al “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 requeridas para aprender en la universidad”. Comprende, entonces, las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico, donde “cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otra cultura”.

2.- William Blake, “Anotaciones a Reynolds” 1808, citado por Cray (2008) en “Las técnicas del observador”.

inteligente” (Arnheim, 1988) despliegue imaginación y entendimiento como modo de conceptualización. No se trata de la creación de una imagen espejo del real sino de una tarea de imbricación tanto de la percepción sensitiva como intelectual en la que el lenguaje disciplinar – donado por los docentes- participa como puente cognitivo para la construcción del conocimiento disciplinar, una imagen que se “abra” al saber proyectual, contenido troncal de la Carrera.

¿Cuáles son las prácticas formativas en la comunicación que favorecen en el estudiante una disposición a encontrar ese saber legítimo?, ¿cómo es ese proceso de alfabetización? Mediada por la experiencia de narrar el acontecer de la clase esta pregunta permitió develar en la construcción de la imagen el peso que como docentes damos a la secuencia del dibujo como red que va colectando los temas de interés para la práctica del proyecto. Pregunta de intervención que interpela nuestras prácticas docentes como habitus, en tanto desconocemos cuánto de aquello que circula en el aula pertenece y se configura dentro de una cultura predominantemente oral entramada con otra gráfica impresa.

En aquel escenario disruptivo nos preguntamos cómo generar las condiciones de aprendizaje cuando la voz del profesor está diferida y ha dejado de estar “situada”. ¿Cómo restituir el tejido de palabras e imágenes que orientan el oficio de comunicar una obra de arquitectura? ¿Cuál es el sentido del dibujar?

En nuestro campo disciplinar, el lenguaje - en tanto representación verbal y visual - se expresa en distintas codificaciones, soportes y materialidades, que articuladas en el tiempo construyen diversas narrativas, donde “el modo visual constituye todo un cuerpo de datos que, como el lenguaje, puede utilizarse para componer y comprender mensajes situados a niveles muy distintos de utilidad”.³ (Dondis, 2012). Consideramos esa relación entre ver y saber en la base del proceso de alfabetización.

Esta relación entre ver/saber, ver/ poder, en suma, entre imagen y convención, habita el centro de gravedad del problema, porque al hablar de convención hablamos de una tradición cultural en la que se estructuran, organizan, modifican los acuerdos de sentido: las significaciones. Tradición disciplinar - en relación a la representación arquitectónica y a su enseñanza - donde podemos señalar un primer momento signado por la abstracción que representa la perspectiva central hegemónica, donde los objetos forman parte de un campo visual, transformando así la relación del sujeto observador y el objeto. Esto redujo la visión a la mirada fija e implicó la pérdida del potencial para el movimiento de la ojeada temporal, del vistazo, del ojo ambulante (Jay, 2017). Lo visible en ese espacio perceptivo se concibe en un espacio homogéneo, regularmente ordenado, duplicado por la extensión de una malla reticular de coordenadas: el “velo de Alberti”: práctica visual naturalizada, dominante, que conlleva a situar el ojo dentro de un “campo visual” más que en un “mundo visual”.

3.- La autora define el lenguaje como “un recurso comunicacional con que cuenta el hombre de modo natural y ha evolucionado desde su forma primigenia y pura hasta la alfabetidad, hasta la lectura y escritura. La misma evolución debe tener lugar con todas las capacidades humanas involucradas en la previsualización, la planificación, el diseño y la creación de objetos visuales”





Figura I .Dibujante haciendo un dibujo en perspectiva de una mujer reclinada, ca. 1600. Xilografía. Durero.

John Berger (2005) plantea que una metáfora más apropiada que la albertiana de la ventana al mundo sería la de «una caja fuerte colocada en una pared, una caja fuerte en la que se ha depositado lo visible».

Esta suerte de disciplinamiento de la mirada de la mano de la pervivencia del modelo epistemológico, ha erigido y consolidado en la cultura disciplinar un modo incuestionable de representación de mundo⁴, un método “verdadero” refractario a los vaivenes que el paso del tiempo, la técnica, la tecnología y la filosofía imprimen a todo campo del saber.

Porque asumimos la imagen como lugar de convergencia entre el sujeto que observa y lo observado, y al sujeto como territorio de arraigo de la visión, como posibilidad para el experimentar auténtico del mundo real es que nos preguntamos qué oportunidades ofrece aún este paradigma comunicacional con el que llevamos adelante nuestra práctica pedagógica en los primeros años. A partir de este posicionamiento nos planteamos cómo distinguir el proceso de apropiación de una imagen en tanto momento de comprensión del saber proyectual. ¿Qué itinerarios cognitivos se conforman, atraviesan en ese devenir?

Imagen proceso

Dibujar atañe al espacio y al tiempo, e implica tomar microdecisiones, determinar qué trazos o manchas comienzan a entramarse como signos de la imagen en un proceso lineal e irreversible. Desocultar el sentido de la jerarquización de los significantes gráficos-antes manchas, trazos- en tanto portadores de saber proyectual, es una tarea metacognitiva

4.- Una visión pasiva (Kepler) que con Descartes fundará el sujeto de la Modernidad. La sistematización planteada por Gaspard Monge con su Sistema de Proyecciones Ortogonales (S.P.O.) introduce una convención que - universalizada- es adoptada como principal código de comunicación en las disciplinas proyectuales completa este proceso de dualización entre sujeto y objeto. Rigen desde entonces la precisión, la anomia, la infinitud. El número, el cálculo, el control y el consumo. De esta manera, se edificó procesualmente la disociación de los significantes visuales respecto de los significados textuales - llamado por Martin Jay (2017:46) como la desnarrativización de lo ocular#, “transformación generalizada por la que se pasó de leer el mundo como un texto inteligible (el «libro de la naturaleza») a mirarlo como un objeto observable pero carente de significado (...) Sólo con esta transformación epocal pudo darse la «mecanización de la imagen del mundo» tan esencial para la ciencia moderna”. (Jay: 2017, 46).

que devuelve el rol de lector al autor. Autor constructor de lo que llamamos imagen -argumento: entramada de la percepción sensitiva como intelectual. Una experiencia de la que participan sincrónicamente y de modo situado estudiantes y docentes, en ese diálogo nace la imagen lejos de toda pretensión de iconicidad con lo que se da a la vista, lejos del oficio del ilustrador.

Frente a la dominante imagen fija totalizante de la perspectiva cónica proponemos una secuencia: un montaje de los centelleos sucesivos de los elementos de la imagen, para dar continuidad al acontecer del pensamiento que se da a ver.

Concebimos el acto de dibujar como un acto de interrogación de las apariencias, de la forma entendida como *“esencial constitución interna de un objeto (...) forma (que) se identifica con el moderno concepto de estructura”* (Martí Arís, 2005). La noción de forma como estructura remite a las dimensiones inteligibles del objeto y abre la puerta a la concepción abstracta, y asimismo forma como *“aspecto o conformación externa, de modo que se convierte en sinónimo de figura”* (Martí Arís, 2005). La noción de forma como figura refiere, ante todo, a las dimensiones sensibles o perceptibles del objeto y constituye la base de la elaboración figurativa.

Proponemos una aproximación a la forma urbana y a la forma arquitectónica para comprender su naturaleza temporal e indeterminada. Proponemos graficar para argumentar cómo hace paisaje, cómo construye lugar, cómo potencia la calle como signo y como objeto, no desde un registro neutro de lo real, sino como intento de aproximación perceptual al sitio. Apelamos a la fotografía y al material audiovisual disponible, para propiciar el reconocimiento de arquitecturas que resignifican contextos urbanos cualificados. Dado que no podíamos percibir las desde la materialidad de nuestros cuerpos, intentamos recuperarlas desde nuestra experiencia previa del espacio y la imaginación, la memoria y el deseo.

Intentamos restituir ese acontecer de la imagen en esto que nombramos “Imagen Proceso”, como el desplegar de los momentos que integran su creación al proponer una secuencia - desde la captura fotográfica de cada instante -en que el estudiante establece un principio de relación entre lo que observa y lo que decodifican en la construcción de su saber proyectual.

Es en el montaje de estos trazos, en el modo, en el orden de prelación y en la secuencia en la que se plasman -como signos- en el soporte lo que constituye ese “saber decir”, la narración de la entrada al objeto desde el saber ver del arquitecto. Es así como el montaje adquiere una voz.

La imagen - ya no imagen - caos - en esta propuesta no se da en bloque, acontece en un tiempo que es el de la reflexión del estudiante frente a una obra, ante la ciudad, en un tiempo contingente y encuadre provisorio en que emergen tramando en el papel las capas de sentido, tiempo y materia que construyen el espesor de la mirada. La imagen resultante no es la última concluida, la “imagen fija”, es su lectura en secuencia, es la decodificación “en” el proceso, en el acontecer.



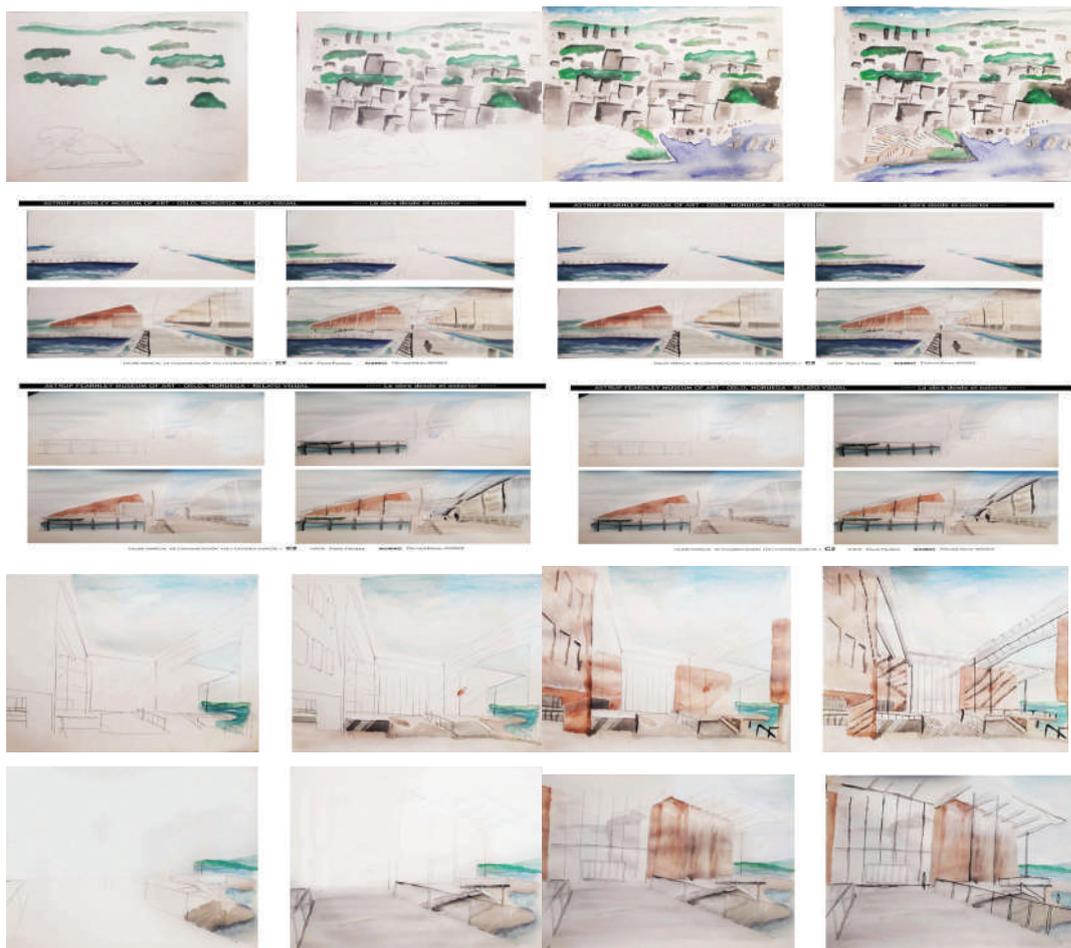


Figura II. Serie I a V5. Est. Karen Floriani, curso 2020

CONCLUSIONES

Esta experiencia, iniciática de algún modo, permitió afirmar los cuestionamientos ya explicitados al paradigma vigente en el proceso de formación de un estudiante de arquitectura, y confirmar la resistencia a interpelar en parte por nuestra comunidad académica. Como respuesta a esta propuesta, muchos trabajos fueron resueltos por

5.- Así es cómo podemos observar en las distintas series, de modo sistemático casi, que es el paisaje el que imprime los primeros trazos a la mirada, donde el agua como plano material, como textura y como soporte desde el que contemplar/ comprender la topografía como escenario/ soporte de los sucesivos planos en que acontece el fenómeno urbano; el cielo como continente, organiza la escena en que “emerge” con su materialidad singular la arquitectura, que recoge tradiciones constructivas vinculadas al bosque y al mar, lo naval y la madera, que potencia las tonalidades de la luz nórdica; y finalmente es ocupando el vacío el modo en que se presenta, en el sentido que hace presencia, la obra de arquitectura. Corporizando una serie de límites de presencia etérea y liviana, que es dentro, fuera y entre, que siembra preguntas, que invita desde su existencia a (re)conocer el paisaje.

vía del habitus⁶, comprendiendo que se trataba de lograr “una” imagen, a partir de la secuencia de capas de “dibujo” superpuestas en el espacio - soporte. Contrariamente, con esta propuesta, buscamos desplazarnos hacia otro paradigma - provisorio también - que independientemente de los medios seleccionados para la comunicación, rescate la mediación lingüística del observador, su ojo encarnado⁷, como productor de sentido, adscribiendo a la postura foucaultiana de asociar ver y decir como formas del saber, donde el “ver” remite a un modo posible de organización de mundo, donde visibilidad y enunciabilidad constituyen los modos primeros del acontecer⁸.

Porque entendemos el camino hacia la alfabetización de nuestros estudiantes como el modo de poder pronunciar y escribir nuestro mundo de la arquitectura es que encontramos en esta propuesta de innovación la oportunidad para señalar la necesidad de abrir posibles líneas de investigación- acción en nuestro campo disciplinar.

En palabras de Doberti (2003), porque, *“esa aprehensión que es mirada, es decir que es organización e interpretación, solo se estabiliza, solo es entidad cultural cuando con el dibujo se completa, cuando a través del dibujo, puede decir qué mira del mundo y desde dónde mira ese mundo al que hace nacer”*.

BIBLIOGRAFÍA

Arnheim, R. (1986). El pensamiento visual. Barcelona. Paidós.

Berger, J. (2005). Sobre el dibujo. Madrid. Alfaguara

Bourdieu P. y Passeron J. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza.

Caldeiro, P. (2014) La comunicación en línea y el trabajo colaborativo mediado por tecnologías digitales. Austral Comunicación,3(1),13-30. <https://doi.org/10.26422/aucom.2014.0301.cal>

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, n.º 57.

6.– Bourdieu (1996) lo define como “el sistema de disposiciones adquiridas por la experiencia y socialmente constituidas, que “permite engendrar una infinidad de golpes adaptados a la infinidad de situaciones”. Agrega que este “sistema de estructuras cognitivas y motivacionales es un mundo de fines ya realizados, modos de empleo a seguir y, de objetos dotados de un carácter teleológico permanente”. Esto no implica la repetición mecanizada ni automática, por el contrario.

7.– Este concepto fue ampliamente desarrollado por la Fenomenología.

8.– Esta relación entre visibilidad y enunciabilidad es abordada por de la Higuera, J. (2019) en “Disyunción, oscilación, contagio: lo visible y lo enunciable en Jean-Luc Nancy”.



Crary, J. (2008). Las técnicas del observador. Visión y modernidad en el siglo XIX. Murcia: Cendeac.

de la Higuera, J. (2019) Disyunción, oscilación, contagio: lo visible y lo enunciable en Jean-Luc Nancy, en Escritura e Imagen 15.

Doberti, R. (2003) La mirada, artículo revista SCA 208.

Dondis, D. (2012) La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. Barcelona: Gustavo Gili.

Jay, M. (2017). Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX. Akal. Estudios visuales.

Larrossa, J. (2003) "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes". Conferencia dada en el Seminario Internacional "La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires.

Martí Arís, C.(2005). La cimbra y el arco. Fundación Caja de Arquitectos

Háptica y didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la arquitectura

Facundo Julián M. Velázquez

Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Universidad Nacional de La Plata
julian879vlz@gmail.com

RESUMEN

La enseñanza y aprendizaje de las disciplinas del espacio se constituye a partir de procesos pedagógicos en los que práctica de taller (práctica operativa) resulta esencial: el aprendizaje a través de la práctica de un oficio (el diseño) y el acompañamiento del maestro a través del (saber) hacer, se consolidan en la elaboración de maquetas o modelos a escala, que como retórica de la arquitectural, está vinculada directamente en la transformación de la materia.

Esta ponencia se propone indagar las conceptualizaciones que -en torno a dimensión háptica- definen la noción de espacio o volumen en la articulación de la experiencia táctil.

PALABRAS CLAVE: Háptica, percepción, arquitectura, enseñanza

INTRODUCCIÓN

Esta producción 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, UNLP. El proyecto incorpora ideas que son trabajadas en espacios curriculares como la Morfología de la arquitectura (área de Comunicación) por lo que se constituye como un material esencial para las y los estudiantes de arquitectura, abriendo un campo de conocimiento inclusivo en términos de aporte para la comprensión de las problemáticas que vinculan las discapacidades al momento de diseñar.

La maqueta o modelo a escala -como recurso didáctico para desarrollar los proyectos- será el objeto de conocimiento para poder re-pensar los diseños desde la dimensión háptica. Su construcción y transformación hacen a la práctica del taller, en el sentido tal que se le da a un oficio o tarea que se enseña y aprende.



EL TALLER

Las disciplinas del espacio, sean aplicadas al diseño del hábitat o al de objetos de uso cotidiano, están atravesadas por aprendizajes en los que los estudiantes se ven involucrados en primera persona como sujetos comprometidos con sus propios procesos. Desde la perspectiva del docente se dice que no se le puede enseñar lo que necesita saber, pero si se lo puede acompañar en estas búsquedas. Dicho en otras palabras: el diseño, el proyectar objetos o espacios, no se enseña sino que se aprende en el sentido de una apropiación consciente y buscada por cada estudiante.

La modalidad “taller” que se lleva adelante en cada una de las propuestas pedagógicas de las materias proyectuales, conlleva involucrarse en cierto grado de experimentación a través de la transformación de la materia como modo de conceptualizar las nociones de forma, volumen y/o espacio. Como en los oficios dados entre el maestro y el aprendiz, el conocimiento adquirido es el resultado de la experiencia dada de forma directa a partir de la acción. Es, como todo conocimiento empírico: intransferible, atravesado por el pensamiento crítico en relación directa con la experiencia pedagógica.



IMAGEN 1: Aula Taller: El ámbito de construcción e intercambio del conocimiento desde la experimentación y la colaboración del tutor y los pares estudiantes.

Resulta oportuno retomar las reflexiones que sobre el “practicum” y el rol del tutor realiza Donald Schön: “Un practicum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. (...) El trabajo del practicum se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de los estudiantes, de sus interacciones con los tutores y los otros

compañeros y de un proceso más difuso de 'aprendizaje experiencial'. Y hacen todas estas cosas bajo la dirección de un práctico veterano: el maestro de un taller, un médico supervisor o un instructor de casos, por ejemplo. De vez en cuando, estos individuos pueden enseñar en un sentido convencional, transmitiendo información, defendiendo teorías o describiendo ejemplos de la práctica. No obstante, suelen trabajar más como tutores cuyas principales actividades son demostrar, aconsejar, plantear problemas y criticar" (Schön, 1998:45-46).

EXPERIENCIA Y CONOCIMIENTO

En los aprendizajes del taller, a partir del desarrollo de los modelos o pruebas a escala se trabaja en la construcción y transformación de la materia. Al operar con las propias manos en la elaboración de objetos de diseño se pone a prueba la creatividad de un modo ciertamente "casual", explorando, descubriendo, asimilando y construyendo nuevos conocimientos, habilidades y saberes. Las prácticas sostenidas de manera consistente configuran aprendizajes significativos y perdurables pues se apartan de cualquier axioma que suponga cosa consagrada. En ese sentido pueden verificarse como actos factibles de emprender ya que, a partir de la experimentación misma, conmina al estudiante a reconocerse como matriz en la conformación de las ideas. Su inmersión en el espacio se establece como una percepción íntima y personal del orden de lo mental (en la imaginación del espacio) por establecer un diálogo directo con el cuerpo (conciencia corporal). Las sensaciones corporales, las experiencias del yo son las que establecen una relación con el mundo de las formas.

De esta manera los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen -como didácticas operativas de intervención en el espacio- estrategias para la construcción de un "conocimiento situado, incorporando una experimentación corporal directa e intransferible (...) en el desarrollo de una actividad performática del espacio, invirtiendo el modo tradicional de producción de conocimientos por sobre el campo especulativo y de representación" (Velázquez, 2022).



IMAGEN 2: La maqueta se constituye como instrumento de exploración de los fenómenos espaciales. Su comprensión se traduce en la representación como instrumento de comunicación.



EL ESPACIO TANGIBLE

En esta experiencia del yo, la experiencia háptica, explora el volumen como registro significativo del espacio y de sus límites. Es en la misma clave objetual que se plantea que la modelización de maquetas (de estudio o háptica) refuerza la conceptualización del espacio como expresión retórica de la arquitectura. En ese sentido, resulta necesario entender que la maqueta busca seguir el tránsito natural entre las ideas y los términos espaciales, poniendo especial cuidado en que la misma no se convierta en un objeto terminado en sí mismo, sino que, por el contrario su carácter experimental la haga fácilmente modificable. Esta consideración forma parte de aquello que la propia Facultad de Arquitectura y Urbanismo formula para su Ciclo Introductorio en relación al uso de la maqueta como instrumento de procedimiento proyectual. En sintonía con este mismo enfoque, se entiende que la manipulación de la materia en el proyecto de la maqueta resulta el principal aporte conceptual en el reconocimiento de la forma y se articula como registro sensible de la experiencia táctil.

En el desarrollo mismo de los modelos, los “prácticos” han encontrado la habilidad en la manipulación, creación y modificación de objetos. Así, cada elemento ocupa una porción definida de espacio, se distingue de otros de acuerdo a como recorta el espacio que lo rodea. La percepción de ese espacio se la codifica como el volumen de cada uno de los objetos que lo constituyen.

LA ARQUITECTURA DE LOS OBJETOS

Los estudiantes que se inician en las prácticas del diseño comienzan a transitar estas experiencias pedagógicas atravesados por un bagaje de conocimientos previos producto de vivencias o trayectorias de vida en la que se incorporan de un modo ciertamente casual, el trabajo en el reconocimiento de las formas. Se trata mayormente de una aproximación desde la perspectiva háptico-visual en base al contacto con las formas digitales que se presentan: el mundo de los entretenimientos, los diseños vinculados a las aplicaciones y los contenidos multimediales. También, y como parte de procesos formativos más o menos informales, en los que participan de un modo particularmente personal involucrados en la experiencia con el yo, en la manipulación de elementos y materias diversas, en lo que podría considerarse conceptualmente como espacio tangible o espacio de los objetos. Esta progresiva consciencia dada en la comprensión táctil de las cosas se complementa y conforma -junto con la dimensión visual- el universo que estructura conceptualmente el mundo material. Es producto de la reflexión en torno a los objetos y la forma construida como parte de los sistemas, fragmentos y las clasificaciones que de ellos se establezcan. Caben en estas configuraciones tanto las perspectivas y orientaciones construidas al interior de las disciplinas proyectuales, como fundamentalmente las emanadas de la estética y las derivas antropológicas ya que constituyen identidades del hábitat urbano y el individuo, y por ende, de la sociedad.

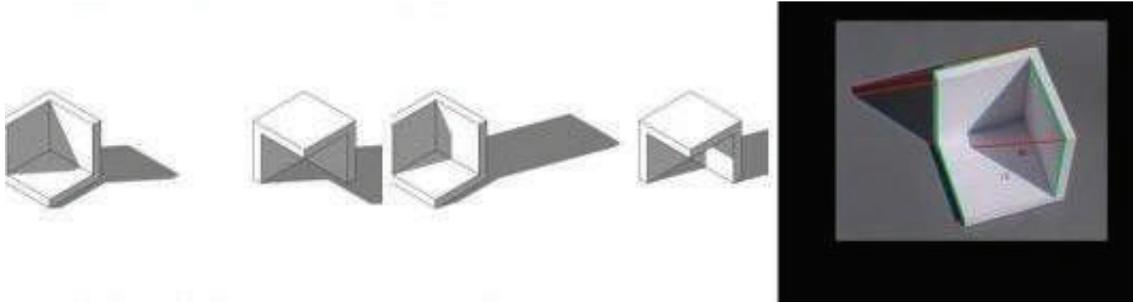


IMAGEN 3: Los objetos representados son el resultado de la interacción con la maqueta, en contacto directo con la materia y experimentación de las transformaciones in situ.

CONCLUSIONES

La práctica proyectual mediante el empleo de modelizados o maquetas se constituye como recurso fundamental para la aprehensión de la forma y la proporción. De este modo se busca consolidar la comprensión de los diversos elementos del lenguaje de la arquitectura, indispensables en la comunicación. La ejercitación (experimentación sostenida) aporta en esta construcción mental, ideas precisas en tanto forma y proporción que, en definitiva, conforman aquellos conceptos que operan fácticamente llegado el momento de construcción mental del espacio-objeto.

Estas aproximaciones buscan abrir reflexiones para correrse de enunciados que se formulen como conocimientos encorsetados e inaccesibles, o de una transversalidad aplicada a los contenidos curriculares: articula y propicia la difusión de la temática entre los diferentes partícipes de la comunidad académica y dirige sus acciones en el sentido de reconocer las herramientas que la dimensión háptica proporciona para la comprensión de las disciplinas.



IMAGEN 4: El empleo de recursos digitales aproxima los aprendizajes a verificaciones afines a las habilidades de los estudiantes.



BIBLIOGRAFÍA

Pallasmaa, Juhani (2014). "Los ojos de la piel". Editorial Gustavo Gili, Barcelona.

Read, Herbert (1956). "El Arte de la Escultura". Editorial Eme, Buenos Aires.

Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, Barcelona.

Velázquez, F (2022). "Didácticas futuras: El diseño arquitectónico y las nuevas tecnologías" *Reflexión Académica en Diseño & Comunicación* N° LI. Año XXIII. Vol 50. Buenos Aires.

La clase invertida: un modelo pedagógico para resignificar las prácticas de enseñanza

Ayelén Luna
Karina Costaguta
María Florencia Angelone
Micaela Saraví
Lorena Lucila González

Universidad Nacional de San Martín

ayluna@unsam.edu.ar

Karicos70@gmail.com

fangelone@unsam.edu.ar

msaravi@unsam.edu.ar

llgonzalez@unsam.edu.ar

RESUMEN

El presente artículo se propone presentar la reconfiguración de las prácticas de enseñanza de la cátedra de Didáctica III de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, a partir de la pandemia y la virtualización inmediata de todas las carreras presenciales. Se puntualiza sobre la inclusión del modelo pedagógico de clase invertida, que permite pensar la clase desde múltiples perspectivas y categorías didácticas teniendo en cuenta y tomando como eje central, la participación activa de los/as estudiantes en su aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: clase invertida, modelo pedagógico, prácticas de enseñanza, aprendizaje colaborativo, participación activa

INTRODUCCIÓN

El inicio del año 2020 generó un cambio enorme en las prácticas de enseñanza de todos/as los/as docentes de la República Argentina, luego de que se decretara el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) el 20 de marzo de ese año. Esto implicó la suspensión de toda actividad educativa presencial en todos los niveles educativos llevando a la necesidad de que todas las instituciones educativas y todos/as los/as docentes comiencen a repensar y modificar sus propuestas de enseñanza. El nuevo contexto y la genuina preocupación



por garantizar el derecho a la educación de los/as estudiantes, llevaron a la necesidad de incorporar, en todos los espacios en los que fuera posible, tecnologías digitales, pensando en formas alternativas de comunicación que hasta ese momento eran poco utilizadas. También ocasionó la necesidad de repensar las implicancias didácticas a partir de los recursos tecnológicos puestos en juego en las distintas asignaturas y propuestas pedagógicas.

En el contexto mencionado, algunas instituciones de educación superior, entre ellas varias cátedras de la Escuela de Humanidades, como la cátedra de Didáctica III de la Universidad Nacional de San Martín, adoptaron la propuesta de la clase invertida, combinando un modelo de aprendizaje online sincrónico con otro asincrónico. Esto no sucedió, sin dudas, con tensiones, debates y desafíos que fueron necesarios poner en juego al afrontar la ruptura del espacio áulico tradicional; buscando también redefinir las premisas pedagógica-didácticas que permitieran sostener prácticas de enseñanzas poderosas (Maggio, 2018).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El modelo pedagógico que se adoptó desde la Escuela de Humanidades, fue el de clase invertida. Podemos decir, a partir de los aportes de Olaizola (2014), que ésta es entendida como un modelo pedagógico que se relaciona con la idea de trabajar en los encuentros sincrónicos de manera colaborativa, dando lugar activo a los/as estudiantes, apelando al conocimiento práctico, al desarrollo de habilidades complejas y dejando para realizar de manera autónoma la tarea de escuchar la exposición teórica que el equipo docente preparó. Es decir, que la clase invertida invertida implica una propuesta en la que “el contenido básico de una materia, en lugar de ser brindado grupalmente en el aula, se brinda en algún formato para que cada estudiante lo estudie en su casa, y el espacio áulico se transforma en un espacio interactivo...” (Lliteras, et al. 2021, p.118). Para ello, antes del encuentro, el equipo docente produce o elige un material que comparte con los/as estudiantes, en donde se exponen las categorías conceptuales que se trabajarán en la clase sincrónica o presencial. Luego, en el momento de encuentro, se fomenta un espacio para consultar dudas y hacer una puesta en común, como así también, se promueve desafíos cognitivos relacionados con el análisis, la reflexión y el trabajo colaborativo.

Olaizola (2014) propone que la clase invertida pueda componerse de siete momentos diferentes, estos son: 1. Seleccionar o producir el material digital; 2. Producir las actividades; 3. Distribuir el material digital; 4. Introducción; 5. Resolver dudas; 6. Actividades en el aula; 7. Cierre. Lo interesante de la propuesta es que el autor contempla estos diferentes momentos, teniendo en cuenta que algunos de ellos se dan pre- clase, cuando el docente pone en juego las categorías didácticas mencionadas anteriormente para pensarla, y en clase, cuando se encuentra con los/as estudiantes para trabajar de manera colaborativa.

En esta línea, García Barrera (2013) lo explica como “un modelo pedagógico que transforma ciertos procesos que de forma habitual estaban vinculados exclusivamente al aula, transfiriéndolos al contexto extraescolar” (p.2). De esta manera, lo que se propone en una clase invertida es pasar a ofrecer por medio de herramientas tecnológicas como videos o audios las exposiciones y explicaciones de los contenidos, y ocupar los tiempos de clase, presencial o sincrónica, para el diálogo y para la realización de tareas de aprendizaje como la resolución de dudas, debates, trabajo en equipos, análisis de casos, resolución de situaciones problemáticas, trabajos prácticos, entre otras. Es importante destacar que todo este diseño de recursos didácticos es necesario llevarlo a cabo sosteniendo siempre la importancia de la reflexión pedagógica acerca de aquello que se está enseñando, cómo se lo está enseñando, a quiénes se está enseñando; teniendo como eje principal el sentido pedagógico de las propuestas a realizar.

En este sentido, se trata de realizar una construcción de clase diferente a la conocida tradicionalmente. La búsqueda aquí implica revertir el modelo de la secuencia lineal progresiva en la que “la progresión temática es el eje estructurante de la clase” (Litwin, 1997, p.109).

Desde la lógica clásica, prima en la clase la exposición de autores, conceptos y contenidos extensos, y se pone en juego la teoría para luego aplicarla a la práctica. Al respecto, Steiman (2018) nos invita a reflexionar sobre el “divorcio entre la teoría y la práctica” (p. 63) que pareciera ser recurrente en la formación superior. Solo en este punto diremos que no es sencillo delimitar estos términos pero que queremos dejar de manifiesto la coincidencia con el autor de que la práctica no puede definirse a partir de la dependencia, la oposición o la aplicación de la teoría. Por el contrario, existe un conocimiento teórico y un conocimiento práctico con atributos y características determinadas para cada uno, que suponen distintas lógicas, reglas, formas de actividad humana y maneras de conocer e intervenir.

En ese sentido, entendemos que en el proceso de cambio y reconstrucción, se pusieron en diálogo y convivencia diferentes ideas tradicionales con otras necesarias para pensar nuestras clases en la pandemia, que entraron en tensión y pusieron en puja los diferentes sentidos de las clases.

Sostenemos que, al momento de pensar sus clases, los/as docentes ponen en juego diferentes categorías didácticas, según Steiman (2018), las mismas son: el sentido pedagógico, las categorías conceptuales del contenido, los desafíos cognitivos a proponer, el formato de actividad, los recursos didácticos y el tiempo. En este marco, la clase que se lleve adelante dependerá de la concepción sobre la misma que tenga cada uno de los/as docentes en cuestión. Por ello, desde el enfoque de la clase invertida, se propone una estructura posible de ser llevada a cabo por cada docente, sin intenciones de dar recetas sobre “buenas clases”, sino ayudando a acercarnos a una clase invertida que logre cumplir con el principal objetivo del modelo: dar a los/as estudiantes un lugar activo en su aprendizaje.



Para la cátedra de Didáctica III fue primordial poner en práctica este modelo, ya que entendemos que potencia de manera clara los diferentes momentos de las clases virtuales, dejando de manifiesto que el aula virtual no es un mero repositorio de bibliografía o documentos, sino que es un espacio que permite extender la propuesta pedagógica que sostiene cada docente desde su práctica cotidiana.

En el caso particular de la propuesta metodológica de nuestro espacio curricular, resignificamos los espacios sincrónicos para dedicarnos a analizar e interpretar a la luz de las categorías conceptuales de la clase situaciones de su futura práctica profesional. En primer lugar, los/as estudiantes accedían de forma asincrónica a los materiales de la clase, la bibliografía y un video teórico. Esto daba la posibilidad de que lo hagan cada uno a su ritmo y en sus tiempos. Luego en los encuentros traíamos situaciones de la práctica profesional haciendo uso de diferentes recursos didácticos: análisis de casos, situaciones problemáticas, registros de observación, diarios de clase, crónicas, entre otros. Nuestra intención pedagógica era convocar a los/as estudiantes a posicionarse como futuros/as docentes y confrontarlos con situaciones problemáticas de la práctica profesional para dar espacio a la construcción de un conocimiento práctico. En este sentido, desde los aportes de Schon (1987), podemos desde esta configuración de la clase, a través de la reflexión sobre la práctica y el análisis didáctico, avanzar en la dirección de formar a profesionales reflexivos.

Podemos cometer el error de pensar que la intervención docente en el momento de la clase sincrónica es menor que en una clase expositiva o que requiere de menos esfuerzos. Sin embargo, el desafío más grande se encuentra en la selección de materiales y en la elaboración de problemas de la práctica que resulten genuinos y actuales para los/as estudiantes. Como sostiene Andrade y Chacón (2018):

“...el verdadero potencial del aula invertida se halla no tanto en la tecnología que se usa fuera de clase, sino en las actividades prácticas que se fomentan dentro de ella” (p.256)

Visualizamos entonces en la clase invertida, un modelo pedagógico que está anclado en las premisas de Paulo Freire (2002), quien entiende la importancia de una educación dialógica, fundamental para la construcción del conocimiento, ya que, desde esta perspectiva, sin comunicación no puede haber una verdadera educación. La perspectiva de la educación dialógica, en oposición a la educación bancaria, rompe con esquemas de transmisión verticalistas entre estudiantes y docentes buscando que los mismos se eduquen en conjunto a través del diálogo. “De este modo, el educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman...” (p. 61).

CONCLUSIONES

Luego de la pandemia y con la vuelta a la presencialidad plena en la Universidad acordamos con Maggio (2020) cuando afirma que se nos plantea un nuevo desafío para los/as docentes: diseñar clases que valgan la pena ser vividas, lo suficiente como para que tenga sentido para los/as estudiantes trasladarse hasta las instituciones.

Aquellas propuestas que puedan abordarse desde la comodidad de los hogares ya no resultan significativas realizarlas dentro de un aula física.

La propuesta pedagógica de la clase invertida ofreció a los/as estudiantes la posibilidad de asumir la cursada de la materia con mayor autonomía. Por un lado, les permitió organizarse con sus tiempos, anticipar las lecturas y la escucha de la exposición teórica de los/as docentes. Además, nos impulsó como equipo docente a pensar desde otro lugar los tiempos de encuentro y generar espacios de intercambio genuinos. Al revisar nuestras prácticas identificamos que en muchas ocasiones la participación que se proponía a los/as estudiantes era casi un “como sí”: las preguntas planteadas tenían una respuesta ya prevista y las propuestas para trabajar con y desde el conocimiento práctico eran meramente aplicacionistas.

Los/as estudiantes valoraron¹ la experiencia resaltando las propuestas con el trabajo práctico en los encuentros sincrónicos:

“Cada uno de los encuentros tenía un sentido y estaba pensado, lo cual se evidenció con las actividades o propuestas que nos trajeron. Generalmente me cuesta participar en las clases (mezcla de timidez, inseguridad, no estar al día con la lectura), pero en el espacio de Didáctica III me sentí muy cómoda haciéndolo. Además al ser un grupo chico sentía como una “responsabilidad” de estar activa en cada uno de los encuentros”.

“Tenían muy en claro que el laburo teórico se hacía por medio de los videos, entonces eran más dinámicos (los encuentros sincrónicos) sin buscar ser “teórico parte 2”.

“Me gustaron mucho porque nos dieron siempre el lugar para comentar lo que habíamos estado trabajando con los materiales, poder contar experiencias y compartir nuestro punto de vista sobre los temas abordados. Los trabajos en pequeños grupos y generales fueron de gran ayuda para comprender muchos de los temas que estábamos trabajando”.

“Me gustó que las clases virtuales no fueron expositivas.

1.- Los dichos de los/as estudiantes se extrajeron de las respuestas a la evaluación de la enseñanza al finalizar la cursada de la materia 2021. La misma fue realizada de forma anónima.



Nos dieron lugar a los y las estudiantes para poder pensar juntos los contenidos de las clases, acompañándonos en ese proceso.

El hecho de tener los videos explicativos como agregado a la bibliografía hizo que en las clases la dinámica fuera diferente, priorizando la construcción colectiva”.

También, como toda propuesta nueva, encontramos algunas resistencias en los mismos/as estudiantes que refieren que les resulta difícil salir de la lógica academicista y las clases lineales tradicionales a las que se acostumbraron en su recorrido como estudiantes en el nivel superior. Sin embargo, al finalizar la cursada valoraron la propuesta destacando el trabajo con situaciones de la práctica profesional.

La experiencia de lo vivido a la Pandemia no puede quedar atrás en el tiempo sin remover la forma de concebir nuestras prácticas, es una oportunidad inesperada e inédita para reinventar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad (Maggio, 2020, p.7)

BIBLIOGRAFÍA

Andrade, E., & Chacón, E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. Pulso.

Freire, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.

García Becerra, A. (2013). *El aula inversa. Cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes*. Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Disponible en: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/118/115>

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior. Buenos Aires: Paidós.

Lliteras, A., Gordillo, S., Bazzocco, J., Grigera, J. y Orlando, F. (2021). *Érase una vez... un aula presencial. Acerca de Plataformas y Aulas Virtuales Invertidas en tiempos de Covid*. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, no. 28, pp. 117-127. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592021000100015&lang=es

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.

Olaizola, A. (2014). La clase invertida: Usar las TIC para “dar vuelta” a la clase. Actas X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior, Universidad de Buenos Aires.

Schön, Donald (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós, Primera parte.

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva-*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



Picnik tipográfico

Ediciones expandidas en el taller de diseño

Solana Berti
Sara Guitelman
Analía De Matteo
Valeria Lagunas

Facultad de Artes. UNLP
solanaberti@gmail.com
teescribesara@gmail.com
analiadematteo@gmail.com
lagunasva@gmail.com

RESUMEN

El proyecto de investigación *Diseños de disenso*, en el que se inscribe la experiencia pedagógica PICNIK TIPOGRÁFICO, propone desde su fundamento, que la investigación se construya en diálogo con el aula, con la finalidad de producir contenidos orientados a reconfigurar la enseñanza de diseño en el ámbito del taller proyectual, abriendo preguntas acerca de la relación entre diseño, arte y futuro. Preguntas que incidan en el hacer de lxs profesionales para la construcción de paradigmas que resignifiquen los sentidos de nuestra práctica, hacia mejores formas de comunidad.

Como diseñadorxs, dice Andreu Belsunces (2022) estamos llamadx a diseñar *contraficciones*, a dejar de “reproducir las sinergias del mundo en el que vivimos” para crear otros imaginarios. Encontrar alternativas a los discursos de futuros previsibles, prefigurados.

Es por esto que, entre otras experiencias, en 2021 propusimos la secuencia que aquí presentamos: actividades, encuentros y trabajos prácticos que enlazan contenidos tradicionales del taller de diseño —por ejemplo tipografía—, con temas que invitan a replantear el método proyectual y sobre todo, a repensar el diseño como discurso que excede por mucho el campo al que durante décadas estuvo circunscripto —esto es, las comunicaciones hegemónicas vinculadas al mercado—, particularmente en el ámbito académico que nos ocupa.

PALABRAS CLAVE: diseño, futuro, imaginación, ediciones expandidas, enseñanza

INTRODUCCIÓN

PICNIK TIPOGRÁFICO

La experiencia pedagógica PICNIK TIPOGRÁFICO que aquí compartimos, se inscribe en el proyecto de investigación *Diseños de disenso*, para el cual es clave la construcción de un diálogo con el aula, con la finalidad de producir contenidos orientados a reconfigurar la enseñanza de diseño en el ámbito del taller proyectual, abriendo preguntas acerca de la relación entre diseño, arte y futuro.

La inclusión de saberes referidos a diseño de fanzines, libros de artista, ediciones de autor —que venimos incorporando desde 2015 a la currícula—, tiene no solo el objetivo de incursionar en el campo donde diseño y arte se cruzan sino también, en su abordaje crítico, ser el lugar desde donde abrir las preguntas que incidan en el hacer de lxs profesionales para la construcción de paradigmas que resignifiquen los sentidos de nuestra práctica, hacia mejores formas de comunidad.

Sabemos que el origen mismo del diseño moderno, sea que lo situemos en el futurismo y el productivismo ruso, en los Vkhutemas o en la Bauhaus, estuvo fundado en la expectativa de encontrar un modo de unir arte y vida para que éste pudiera servir a proyectar y construir mejores futuros. Y sabemos también que aquella *promesa* hace tiempo perdida, ha adquirido hoy carácter de urgente.

Es aquí donde el *para qué* de estos soportes y registros discursivos que incorporamos, hablan de un activismo a partir de dónde y cómo nos situamos. Porque estos emergentes que circulan a contramano de las matrices productivistas, configuran espacios que proponen sociabilidades alternativas, modos de producción otros. Redes que se fundan en la solidaridad, el compañerismo y la autogestión. Es en la «materialización de la palabra propia y el encuentro con “la otra” donde se construye el nosotros, un nosotros que ha luchado por la pluralidad y el derecho a expresarse, producir y hacer circular expresiones estéticas inseparables de la política.» (Aguerre y Gómez, 2020, p. 26).

Las *ediciones expandidas* (Borsuk, 2020), publicaciones no tradicionales en sus soportes, contenidos, técnicas de producción, destinación y circulación, desde sus lógicas de *desaceleración o decrecimiento*, abren una zona para proyectos que escapen a futuros oscuros y prefigurados en el marco del nuevo orden informacional en el que, en palabras de Flavia Costa (2021) la inteligencia artificial, “diseñada según un código técnico de competitividad no sustentable, profundiza las desigualdades”.

Si bien este tipo de publicaciones tiene una historia de más de un siglo —que incluye valiosos exponentes locales como Edgardo A. Vigo—, presentan un curioso devenir en cuanto a su “no-relación” con el campo académico del diseño en Argentina, en el cual no fueron incluidas hasta hace unas dos décadas atrás, cuando ubicamos los primeros signos de interés en estas prácticas colectivas: Taller de gráfica popular (2001), Grapo (2003),



Diseño activo (2001), Mujeres públicas (2003), Iconoclasistas (2006), Onaire (2007) (Nieto y Siganevich, 2017).

En los últimos años se evidencia un particular y creciente interés en la enseñanza de diseño, más aún en la de artes plásticas, por la incorporación en las currículas de contenidos referidos a ediciones expandidas. Ediciones experimentales o contrahegemónicas, que marchan a contrapelo de la lógica del mercado.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

PICNIK

En este marco, en 2021 propusimos a lxs estudiantes de Taller 1C —cátedra de Diseño en Comunicación Visual de FDA, UNLP—, un proyecto que llamamos PICNIK Tipográfico, una ambiciosa experiencia por su extensión en el tiempo y por las múltiples actividades que interrelacionó, en el contexto de la educación a distancia que impuso la pandemia de Covid-19.

Partiendo de un trabajo práctico de morfología tipográfica, que ya realizábamos en la currícula de la materia, propusimos proyectarlo en instancias posteriores que lo reorienten hacia un acercamiento al *lenguaje poético* en sentido ampliado: abordar la letra como signo visual, desapegado del significado, interrogando ¿qué dicen las letras cuando se ausentan de ellas las palabras?

Esta pregunta inicia un acercamiento del lenguaje del diseño al poético como forma de deconstruir sus funcionalidades establecidas —los imperativos de la legibilidad y la eficiencia por ejemplo— y empezar a transitar las posibilidades discursivas frecuentemente ignoradas que aloja nuestro hacer. Así, los signos se reagruparon en un *abecedario colectivo*, que se convirtió más tarde en una poesía colaborativa, y que finalmente fue insumo para la realización de una edición experimental (en este caso fanzines), transitando este recorrido con encuentros con diseñadores de tipografía y colectivxs fanzinerxs, entre otras actividades.

Estas experiencias que reúnen diseño, literatura, ilustración, fotografía, edición y artesanía nos orientan hacia la revisión del concepto *pensamiento proyectual* invitándonos a salir de la idea dominante y patriarcal que privilegia en él la perspectiva racionalista. Proponemos interrogar este concepto y ver qué tiene que ver la *imaginación* —una palabra muy desprestigiada en nuestro campo— con lo proyectual. Indagar nuevos modos de pensar que revaloricen la intuición y pongan en valor el compromiso afectivo con los discursos verbales/visuales que producimos, con aquellxs con quienes trabajamos y con lxs destinatarixs de nuestras comunicaciones.

Por otra parte, estos contenidos nos convocan a revalorizar *la transdisciplina* como lugar desde donde transformar la metodología proyectual. Si bien los cruces e intercambios entre

diseño y arte, literatura, ciencia, tecnología, sociología, comunicación, ecología suceden hace años fácticamente, de ello no dan cuenta las currículas ni los planes de estudio. Es desde ese lugar que podemos pensar el diseño como reescritura, como una voz habitada por otras, y siempre destinada.

En el mismo sentido, intentamos promover *formas de producción artesanal* que nos reencuentren con *el hacer* como lugar de emancipación y de habilitación del encuentro creativo con otrxs. Construir matrices productivas disruptivas respecto de las lógicas capitalistas: el valor de la lentitud, de lo austero (de recursos, de tecnologías, de medios) entre tantos. Esto incluye también la apropiación y reinención de tecnologías y procedimientos contemporáneos hacia *formas de ver y leer* alternativas, torciendo su funcionalidad inercial.

Finalmente, ampliar las *zonas de circulación* ajenas a la lógica del consumo, y los canales marginales: el boca a boca, el mail, los lugares de encuentro físico (las ferias, las veredas gráficas).

¿Por qué un PICNIK?

El segundo año de aislamiento preventivo nos encontró más afianzados en la enseñanza sin clases presenciales, y con mucha experiencia en la organización y la utilización de los recursos digitales para los intercambios sincrónicos y asincrónicos en múltiples plataformas.

Aggiornadas algunas prácticas, siguieron notándose y profundizándose las ausencias, las pérdidas y la necesidad de compartir los espacios con mayor espontaneidad, menos regulación, más informalmente y a escala humana, tal como es el aula taller: cruces entre comisiones, jornadas de trabajo extracurriculares, recorridos entre aulas y docentes.

Un *picnik* promete un encuentro, surgen imágenes con aire de primavera, todxs compartimos nuestros bocadillos, las bebidas, las palabras. Llegamos solas o no y nos vamos cansadas pero felices, con nuevas amistades. Por estos motivos organizamos un particular encuentro sincrónico que reunió a las siete comisiones de Taller 1: la idea inicial fue realizar una *pequeña exposición retrospectiva sobre el primer cuatrimestre* recuperando las producciones de los trabajos prácticos sobre tipografía —tp2: escrito a mano y tp3: topotipo—, y de este modo volver sobre las propias producciones invitando a la reflexión sobre el hacer y valorizando el corpus de propuestas del conjunto de lxs estudiantes. Este lugar de encuentro como cierre de cuatrimestre, fue también planteado como espacio de producción lúdico, informal y con nuevas proyecciones para futuros trabajos en el ciclo lectivo.

Para este fin, se realizó previamente una convocatoria: cada estudiante seleccionó con un criterio estrictamente “personal”, uno de los ocho signos tipográficos de su autoría realizados en el tp3, y lo subió con sus datos a un espacio específico de Aulas Web.

El día del encuentro contamos con un invitado especial, Gerardo Borrás, diseñador de tipografía, que presentó una experiencia de diseño de un alfabeto completo. Compartimos una animación realizada por el equipo docente con todas las *letras* de lxs estudiantes



recopiladas. Y propusimos un ejercicio de escritura a partir de un dispositivo que llamamos “canasta de palabras”. Consistió en un listado de palabras estratégicamente seleccionadas para construir un texto poético, dispuestas de manera tal que proponían múltiples variables y asociaciones. El “desafío” de escritura tuvo diferentes niveles de complejidad y se compartió con el grupo a través del chat. La jornada cerró con un espacio de intercambio de preguntas y comentarios.

El material recopilado fue luego editado para generar nuevas piezas y comenzar el segundo cuatrimestre dando continuidad a este ejercicio poético, en una reescritura más.



PICNIK TIPOGRÁFICO. Jornada virtual en la cursada de Taller 1. Julio 2021

Un fanzine

Esta nueva etapa de la secuencia, focalizó en el objetivo de promover *formas de producción* artesanales que nos reencuentren con las habilidades del propio cuerpo. En octubre, al aproximarse el fin de curso, propusimos un trabajo práctico introductorio al diseño editorial, que consistió en la producción de un fanzine partiendo del material que produjeron lxs estudiantes en el *Picnik* —la edición de las letras + los textos—. Nuevamente volver sobre los propios pasos, romper el tiempo lineal, reivindicar la iteración y así reflexionar sobre las propias producciones.

En esta instancia, la entrada al universo editorial experimental y autogestivo de los fanzines, planificamos una jornada de intercambio con invitadas. Convocamos a artistas de diferentes disciplinas gráficas: la ilustradora Ana Inés Castelli, editoras como Julia Cisneros, Ana Axat y Pilar Romero que integran la colectiva editora Bruma y Noe Mercanzini, del taller de grabado Estampa Feminista.

Sus conversaciones giraron en torno al *hacer*, sobre todo a la *dimensión sensible* del hacer. Así como Ana narra que cada trabajo lo tomaba como ejercicio para aprender y para conocerse más, las chicas de Bruma afirmaban que el espacio de la editora era el lugar

donde se tejían los recorridos. Sus ediciones, como la colección *Grito* sobre activismo, dieron cuenta del particular modo de construir relaciones con otrxs, que se genera en torno a estas ediciones y sus formas de circulación.

De estas conversaciones podemos mencionar varios ejes comunes:

- la práctica gráfica como zona de trasversalización de universos creativos.
- la fuerte impronta de proyectos artesanales físicos, como la contracara de los diseños dominantes que cada vez más se construyen en el espacio digital.
- la gestión del propio tiempo en la producción de sus obras respetando el valor de *un tiempo humano* en el proceso.

El trabajo práctico que se inauguró con este encuentro fue el *tp8: picnic expandido. Un fanzine*. Propuso la realización de una publicación experimental de temática libre —de interés personal del alumnx— con el único condicionante de incorporar letras + textos devenidos de la jornada *picnik*. Material que recontextualizado, resignificado y apropiado, al combinarse de diversos modos e incluir múltiples voces, tensa el concepto de autoría, de propiedad.

Un fragmento de la propuesta presentada a lxs estudiantes:

«...lo que vos quieras decir al diseñar desde tu propia experiencia. Por ejemplo:

- podés elegir en función de tus intereses las letras para formar una palabra. En función de esa palabra incorporar una poesía o letra de una canción.
- O elegir una letra, incorporar la misma letra de otras familias tipográficas. Diseñar otras letras.
- Usar los textos escritos y relacionarlos directa o indirectamente con sus signos.
- Sumar tipografía/caligrafía de los trabajos anteriores si aporta a tu concepto.
- Agregar ilustraciones, tipografía, o fotos o las tres cosas.
- O lo que quieras, es totalmente libre, solo deberás tener en cuenta algunas características.

Como diseñar es editar, deberás pensar, además del contenido, tamaño de página, si es plegado, anillado, engrampado, cosido, cómo se imprime, si es fotocopia, si incorporás color, de qué modo, qué decir, cómo, papel de color, papeles de revistas, si pegar recortes, si incorporás cinta adhesiva de color y más, en función de un registro propio, personal. »



Majestuosa y antigua la estrella de la D, sus puntas aladas rompen el vuelo y la textura del mar en su camino a los cambios ruidosos. En la tierra mística, la textura homogénea que de orgánico no tiene nada entra en la forma mágica, atravesando lo incomprensible y llegando a la poesía racional.

Pelomo Alneda



Signos que están en viaje se entrecruzan y generan contrastes orgánicos

Jessica Sosa



K

La forma tiene puntas

German Ponce

2

La gota de los signos atravesada profunda y frágil rompe con repleta textura

Giuliana Camini

LETRA + TEXTO. Material editado por la cátedra a partir de las producciones de lxs alumnxs en el encuentro *Picnik tipográfico* realizado en julio de 2021.

Al encuentro

Como cierre de cursada del Taller DCV C 1-5 organizamos el *Picnik del reencuentro*. Una jornada presencial en la Facultad de Artes luego de prácticamente dos años de aislamiento. Volver al aula con invitados especiales, que de algún modo estuvieron presentes en los trabajos prácticos: Marcela Basch y Martín Masa, el equipo docente y la totalidad de lxs estudiantes.

Un encuentro de proyectos editoriales en el cual los fanzines se pusieron en circulación, pero que tuvo como particular característica el desborde con el que se manifestó la necesidad de tomar contacto con su materialidad y apropiarse/contarse en cada palabra/gráfica/arte. Un modo de rebelarse ante la abrumadora pausa global.

Vernos, conversar cara a cara sin pantallas, con ganas de habitar el espacio del aula después de mucho tiempo y de compartir producciones en una mesa. Tocarlas, recorrerlas. Tomar una, otra, y otra más.



Jornada Picnik del reencuentro. Sede Fonseca, Facultad de Artes. Noviembre 2021

CONCLUSIONES

El *Picnik del reencuentro* evidenció en el acotado espacio de un aula, no solo los efectos sociales más evidentes de la pandemia —la necesidad de los cuerpos de retomar contacto— sino también las preocupaciones, interrogantes, incertidumbres que se manifiestan en las reflexiones teóricas y discusiones acerca del futuro del diseño que circulan en la pospandemia. Como decíamos al comienzo: la conciencia de la urgencia por volver a la vieja pregunta: *diseño para qué*.

Estas prácticas proyectuales que activan otros discursos desde el aprendizaje colectivo/intuitivo/lúdico se nos presentan como una posibilidad de construcción de nuevas sensibilidades en el campo del diseño. Desde la praxis docente, observamos con optimismo, que habilitar la imaginación y restaurar lazos sensibles con nuestro hacer, genera un conocimiento más humanista.

¿Estaremos impulsando contraficciones que coadyuven al *decrecimiento*? ¿estaremos promoviendo otra mirada sobre el mundo? ¿en qué medida esto podría contribuir a una salida de las desigualdades que hoy nos oprimen?

Aún no tenemos respuestas, pero sí la certeza de que *algo* debe ser interrogado.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerre N., Gómez L. (enero-junio 2020). Edgardo Antonio Vigo: el arte correo como práctica estética, comunicacional y política. *Discurso Visual*, (45), 19-27.

Benjamin, Walter (2004) *El autor como productor*. Editorial Itaca, México.

Berardi, Franco (2021) *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja negra, Buenos Aires.

Borsuk, Amaranth (2020) *El libro expandido*. Ed. Ampersand, Buenos Aires.

Byrne, M. (2019) "Nuestra era de emergencia: 2019-2100". <https://www.monicabyrne.org/emergency>

Costa, Flavia (2021) *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Taurus, Buenos Aires

Cuello, N. (2021) *Ninguna línea recta. Contraculturas punk y políticas sexuales en Argentina 1984-2007*. Tren en movimiento, Buenos Aires.



Guitelman, Sara (2021) *Proyecto Vigo. El autor como diseñador*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/124832>

Levinas, Emmanuel (1993) *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Editorial Pre-textos, Buenos Aires.

Le Guin, U. (2018) *Contar es escuchar: Sobre la escritura, la lectura, la imaginación*. Círculo de Tiza.

Meggs, Phillippe (1991) *Historia del diseño gráfico*. Trillas, México.

Pano, Natalia; Cafaro, Ezequiel; Acuña, Pablo (2022) *Conversaciones sobre diseño y creatividad. Volumen 3*. Capitular, Buenos Aires.

Pedrosa, C., Klinger, D., Wolff, J. y Cámara M. (2021) *Indiccionario de lo contemporáneo*. Editorial EME, La Plata.

Rancière, J. (2014) *El reparto de lo sensible. Estética y política*, Prometeo Libros, Buenos Aires.

Sadin, Eric (2022). *La era del individuo tirano. El fin del mundo común*. Caja negra, Buenos Aires.

Belsunces, Andreu (2022) Entrevista. En: Salgado M. feb. 2022, *Diseño y futuros. 1. Ficciones* (España) una charla con Andreu Belsunces. 302 [Episodio de podcast de audio] Diseño y diáspora.

<https://open.spotify.com/episode/1tiQhSmPs5X7GvKS5IGzgz?si=ed97e88ff1a14d5b>

Schmied, A. [ed] (2018). *Libro de fanzines*. Tren en Movimiento, Buenos Aires.

Servigne, P., Stevens, R. (2020) *Colapsología*, Arpa, Barcelona.

Nieto, Ma. L. (2013). *Diseño gráfico en los límites. Formaciones estéticas del disenso (Argentina 1997-2007)* Anales del IAA, FADU, UBA: Buenos Aires.

Nieto, Ma. L. y P. Siganevich, (2017) *Activismo Gráfico. Conversaciones sobre diseño, arte y política*, Wolkowicz editores, Buenos Aires, p. 200.

Recuerdo de Docentes Especiales como Disparador de Reflexión en torno a la Complejidad de la Tarea Docente en Matemática

Natalia Sgreccia
Mariela Cirelli
María Beatriz Vital

Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. UNR
Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. CONICET-UNR

sgreccia@fceia.unr.edu.ar

cirelli@fceia.unr.edu.ar

vital@fceia.unr.edu.ar

RESUMEN

La experiencia escolar que cada persona ha tenido siendo alumno constituye la biografía escolar de cada uno. Adquiere peculiar relevancia en quienes, a su vez, han decidido dedicarse a la enseñanza. En efecto, se ha mostrado en numerosos estudios que lo que el futuro profesor termina desplegando en sus clases está fuertemente connotado por aquella experiencia, incluso suele tener más peso que su formación académica, sobre todo cuando esta no ha interpelado suficientemente la práctica (propia y ejercida con él). Desde ese lugar, en la carrera de grado Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario se vienen sosteniendo gradualmente desde hace más de dos décadas actividades relativas a la biografía escolar de los estudiantes. En particular, se parte del recuerdo de profesores que, por lo que hacían en sus clases, son especialmente valorados como “buenos docentes”. De allí se va desarrollando un dispositivo espiralado a lo largo de los cuatro años de formación de la carrera a través del proyecto articulador curricular de la Práctica Profesional Docente (I a IV). Compartimos, en esta instancia, una reflexión acerca del proceso de enseñanza intencionalmente desplegado.

PALABRAS CLAVE: Biografía escolar, docente memorable, profesorado en matemática, práctica profesional docente



INTRODUCCIÓN

La carrera de Profesorado en Matemática (PM) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) se crea hace un poco más de tres décadas (Consejo Superior UNR, 1988) y actualmente se encuentra en vigencia su tercer plan de estudios (Consejo Superior UNR, 2018), que concibe al campo de la Práctica Profesional Docente como transversal de modo articulador en los cuatro años de duración de la carrera. Este campo, junto a los de Formación Disciplinar Específica, Pedagógica y General, conforman la propuesta curricular en su conjunto, que se encuentra acorde a los lineamientos nacionales (Consejo Interuniversitario Nacional, 2013).

Desde el año 2002, con el segundo plan de estudios (Consejo Superior UNR, 2002), se cuenta con espacios curriculares relativos a la práctica docente desde los primeros años. En particular, en Práctica de la Enseñanza I (asignatura anual de primer año, que en el plan 2018 pasó a denominarse Práctica Profesional Docente I) el primer día de clase se propone a los estudiantes ingresantes a recordar a los dos mejores docentes de su historia escolar. Para ello, escriben en una ficha pequeña (8 cm x 6 cm) el nombre de pila de cada profesor, asignatura y año escolar en que compartió con él, acompañado de tres cualidades, o características favorables, por las que lo está ponderando especialmente. De este modo, cada docente reconocido queda caracterizado por una terna de cualidades que hacen de él, en la biografía escolar de quien lo convoca, un docente memorable.

En este sentido, la biografía escolar se entiende como una posibilidad de reconstrucción de las vivencias como estudiantes por parte de los futuros profesores (Alliaud, 2004; Zárate, 2016) y, en específico en el PM, se focaliza la atención en experiencias significativas, que fueron imprimiendo huellas que perduran de la mano de docentes recordados (Álvarez et al, 2011). Puntualmente en este trabajo se comparte con la comunidad universitaria, en términos de enseñanza, qué consignas de trabajo se van proponiendo en distintos momentos del tramo formativo.

En trabajos de investigación del equipo (Sgreccia et al, 2015, 2019), que interpelan y vuelven al aula de formación, ha resultado pertinente encuadrar las cualidades de los docentes especialmente recordados desde los hallazgos de Bain (2007), quien luego de un intenso trabajo empírico, procuró delimitar desde cinco dimensiones (Tabla 1) el interrogante ¿qué hacen los mejores profesores? Incluso, fue más allá, preguntándose ¿qué podemos aprender de ellos?

Tabla 1. Dimensiones para encuadrar qué hacen en sus prácticas los docentes memorables

Dimensiones	Características
¿Cómo motivan a los estudiantes?	Persiguen que estén interesados y que les importe conocer lo que se está tratando. Generan inquietudes genuinas sobre el asunto, con la generación de intriga, preocupación y duda para movilizar la curiosidad. Habilitan a los estudiantes desde la confianza y hacen que disfruten siendo activos en su proceso de aprendizaje. Mantienen su ilusión con expectativas superadoras acerca de los estudiantes y valoran su trabajo.

¿Cómo preparan las clases?	Saben definir la cuestión más importante a la que se enfrenta el curso. Pueden delimitar las preguntas factibles a abordar de acuerdo a los conocimientos previos de los estudiantes, sus características y expectativas acerca de la asignatura. Invitan a los estudiantes a aprender juntos. Se disponen a proporcionarles situaciones adecuadas para que sean capaces de razonar y brindar respuestas. Averiguan la forma en que están aprendiendo los estudiantes, cuáles son sus modelos mentales y les informan qué se espera de ellos.
¿Cómo gestionan las clases?	Guían la enseñanza a través de la creación de entornos para el aprendizaje crítico. Convocan y sostienen a los estudiantes en la tarea. Comienzan con los estudiantes en lugar de con la disciplina, con el propósito de ayudarlos a aprender a aprender y atraerlos al razonamiento disciplinar. Desarrollan una buena oratoria, un lenguaje cálido, explicaciones pertinentes y dan lugar a los estudiantes.
¿Cómo tratan a los estudiantes?	Confían en que los estudiantes desean y quieren aprender, asumen que pueden hacerlo y se lo comunican. Generan un clima en el que los estudiantes se animan a participar, son protagonistas, se sienten seguros y vencen el miedo de cometer errores. Son abiertos, humildes, muestran entusiasmo por la enseñanza y seguridad ante los retos que se presentan.
¿Cómo evalúan?	Conciben a la evaluación como una herramienta para favorecer el aprendizaje, con un lugar clave para animar y ayudar a los estudiantes. La vinculan con un proceso de desarrollo a través del tiempo, que engloba tanto a los estudiantes como al proceso de enseñanza. Explican claramente cuáles son los criterios de evaluación que se implementan, según los objetivos de aprendizaje, con relevancia también a la autoevaluación.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A continuación, se detallan las consignas de trabajo que, a partir de recordar a docentes significativos en la propia biografía escolar, se van desarrollando durante el trayecto de la Práctica Profesional Docente en el PM de la UNR.

Práctica Profesional Docente I

Luego de un primer procesamiento de las cualidades señaladas en cada cohorte, que se realiza con los docentes de la cátedra y algunos estudiantes voluntarios, en sucesivas clases durante el primer mes de cursado se plantea:

Análisis de las cualidades. Se efectúa de modo grupal, donde las cualidades en la consigna varían según los datos obtenidos en cada año (aquí se ejemplifica con unas en particular).

Desde la cualidad “Claro” hasta la cualidad “Justo” (inclusive): pensar, discutir en el grupo, acordar y explicitar cuál es la importancia que reviste, en el ejercicio de la docencia, cada una de estas cualidades, emergidas de la encuesta.

Para las cualidades “Se preocupa porque los alumnos entiendan”, “Inteligente”, “Mucho conocimiento disciplinar”, “Exigente”, “Perseverante”, “Versátil”, “Clases participativas” y “Clases divertidas”: analizar cada una y explicitar si la consideran menos importante que las anteriores. En caso afirmativo, explicar por qué. En caso negativo, tratar de interpretar y explicar por qué creen que fue poco mencionada por los alumnos encuestados.



Análisis de la naturaleza de las cualidades positivas de los “Buenos Docentes”.

Para cada una de las cualidades indicadas, debatir en el grupo con cuál de los siguientes aspectos está más fuertemente vinculada (o de cuál depende en forma más marcada):

1. Formación disciplinar (en la materia o disciplina que se enseña); 2. Formación pedagógica; 3. Personalidad del docente; 4. Actitud o voluntad del docente.

Completar la siguiente tabla, para mostrar la conclusión de ese análisis.

Cualidad	Nº de aspecto con el que se vincula más fuertemente
Claro	
Compañero	
...	

Ideas vertidas en la interpretación de los resultados de la encuesta “Buenos Docentes”.

Buscar, en las respuestas a las preguntas de los trabajos anteriores, ideas comunes vertidas por los diferentes grupos. Explicitar esas ideas mediante una descripción breve que sintetice lo expresado e indicar, en cada caso, cuál o cuáles fueron los grupos que hicieron referencia a esa idea. Indicar también, si hay, alguna idea que discrepe totalmente de las comunes.

Efectuar el mismo análisis que en el ítem anterior para las cualidades “Inteligente”, “Mucho conocimiento disciplinar” y “Exigente”.

Yo, futuro docente (individual).

De las cualidades de los “Buenos Docentes” surgidas a partir de la encuesta realizada en este curso el primer día de clases, elegir y mencionar a lo sumo cinco que te gustaría tener como docente. Explica el porqué de tu elección.

De las cualidades elegidas: ¿Cuáles crees que ya has desarrollado? ¿Cuáles crees que puedes desarrollar a lo largo de la carrera del Profesorado? ¿Qué crees que debería enseñarse en la carrera para que logres alcanzar o mejorar esas cualidades?

Práctica Profesional Docente III

El primer día de clase se llevan las fichas con datos de docentes memorables, que fueron completadas durante los últimos años, separadas en sobres según cohorte y cada estudiante extrae la ficha que completó cuando cursó Práctica Profesional Docente I. A continuación, se solicita que:

Cada uno lea en voz alta lo escrito.

Intenten reconocer los sentidos de esas palabras, es decir, qué habrán querido expresar mediante las mismas.

Comenten si hoy volverían a elegir a esos profesores con esas cualidades y por qué.

Cuáles cualidades reconocen hoy en sí mismos como profesores en formación.

Debido a qué creen que se las han ido incorporando. Cuánto tuvieron que ver los docentes memorables reconocidos en Práctica Profesional Docente I. Cuánto, el PM.

Si un alumno ingresante al PM reconocería a alguno de ustedes (ya siendo profesor), qué cualidades creen que destacarían. Escribirlas.

Compartan las cualidades escritas, con sus sentidos y reconozcan el trabajo que les demanda poseerlas.

De tarea deben realizar un Informe individual que contemple:

¿Qué cualidades son imprescindibles para un “buen profesor”, en general y en Matemática en particular? ¿Cómo consideran que se desarrollan?

En la clase siguiente los docentes realizan una devolución de cada producción en el grupo-clase, a modo de retroalimentación. Luego se comparten los aportes de Bain (2007), así como algunos hallazgos del equipo de investigación que las autoras integran.

Práctica Profesional Docente IV

En el primer día de clase se solicita a los estudiantes responder, de manera escrita e individual, las siguientes preguntas:

¿Cómo te ves como profesor en Matemática? Enumerar características e indicar a qué crees que se debe que las tienes desarrolladas.

¿Has tenido docentes en tu escolaridad (preescolar, primaria, secundaria, universitaria) con tales características? ¿O todo lo contrario? Indicar el nivel educativo, la asignatura y una breve descripción.

¿Qué cualidades te gustaría tener como futuro profesor en Matemática que en la actualidad todavía no posees? ¿Por qué te parece importante incorporarlas?

Se trabaja de modo exhaustivo un par de lecturas (Alliaud, 2004; Jackson, 1999). Posteriormente se proyectan videos de tres clases de Matemática de nivel secundario, con la intención de reconocer elementos constituyentes del accionar del profesor, así como también de establecer relaciones con las propias experiencias de los estudiantes.

En una tercera fase se ponen a disposición los listados de cualidades indicadas por los estudiantes en Práctica Profesional Docente I durante los últimos 10 años. A partir del trabajo inicial y de estos materiales, se solicita escribir un informe que contemple, en un texto único, las siguientes cuestiones, que se ofrecen a modo de guía:

Cualidades más valoradas (entre tres y cinco) por los estudiantes del PM al ingresar a la carrera. Para cada cualidad, intentar dar una interpretación de la misma.

Coincidencias y diferencias entre las cualidades valoradas por los compañeros. Si se detectaran diferencias, intentar dilucidar a qué se debe.

¿Hay cualidades, que ustedes valoran hoy, que no aparecen en las encuestas? De ser así, ¿a qué creen que se debe? / ¿La valoración de cualidades de un docente ha variado a lo largo de los años analizados? De ser así, ¿qué ha cambiado?, ¿a qué creen que se debe? / ¿Hay algunas cualidades que les han llamado la atención? ¿Por qué?

¿Recuerdan ustedes alguna cualidad que valoraban al inicio de la carrera y ahora ya no? ¿A qué creen que se debe? / ¿Creen que la reflexión sobre la biografía escolar es importante para la formación docente? De ser importante, ¿en cuál o cuáles de las etapas



Recorrido global por el trayecto

Una mirada longitudinal de lo desplegado (Figura 1) permite advertir cómo se materializan procesos que van desde la introspección a través de recuerdos de la propia formación hacia la exteriorización por medio de palabras, que luego es puesta a consideración con múltiples interpretaciones en instancias de socialización. En un tramo posterior de la carrera se logra una resignificación de lo inicialmente mencionado, volviéndole a otorgar sentidos actualizados para, finalmente, ir interpelando las formaciones de los diversos campos que procuran aunar hacia una materialización de ese profesor en Matemática cuyos deseos resultan acordes a una proyección de profesional con similitudes a los docentes memorables.



Figura 1. Ciclo de formación en torno a la biografía escolar

De este modo, en este devenir se van entrelazando interrogantes-clave (Figura 2) que, formulados por los sucesivos equipos docentes, alientan a hilvanar el desarrollo de los temas e invitan a ver necesidades o limitaciones que conducen a nuevas búsquedas, como dicen Ciccioli y Sgreccia (2019) *preguntas generatriz* que pivotean el despliegue.



Figura 2. Preguntas generatriz en el ciclo de formación

CONCLUSIONES

Este abordaje ha posibilitado reconocer cualidades favorables de docentes, principalmente de nivel secundario, por parte de aspirantes a profesor en Matemática. El entramado da cuenta de una complejidad que amerita múltiples aproximaciones lejos de una mirada única o simple. En este punto, se valora el potencial de este tipo de trabajo que se basa en opiniones de estudiantes sobre sus profesores, por considerarse una fuente fidedigna (Malikow, 2005-2006). Sus aportes se ramifican en interpelaciones más amplias, relacionadas con los ámbitos histórico, social, educativo y cultural.

Es así que en el PM de la UNR la biografía escolar se considera un dispositivo (Sanjurjo, 2009) que es transversal al proyecto articulador de la Práctica Profesional Docente en la carrera, a través de las actividades formativas que se van desarrollando gradualmente en los distintos años del plan de estudios. El hecho de ser invitados a exteriorizar y socializar concepciones, saberes y emociones relativas a profesores especialmente recordados favorece la construcción de identidad profesional (Cantón Mayo y Tardif, 2018) de los profesores en Matemática.

En cuanto a la terna de cualidades que caracteriza a cada docente memorable, sin ánimos de generalizar, se advierte que conjuga armoniosamente un equilibrio como lo expresan Flores et al (2013):

La enseñanza contiene muchas exigencias morales para los docentes: deben estar muy bien informados, pero ser respetuosos de quienes son ignorantes; ser amables y considerados, pero también estrictos y exigentes en ocasiones; estar libres de prejuicios, pero ser justos en su trato con los estudiantes; responder a las necesidades de cada alumno sin descuidar la clase en su conjunto; mantener el orden, pero permitiendo espontaneidad; ser optimistas y entusiastas aunque tengan dudas privadas; lidiar con lo inesperado (p.88).

La inquietud de por Bain (2007), ¿qué podemos aprender de ellos?, se constituye en inspiración de formación en el PM de UNR. Ello con el convencimiento de que el aula universitaria se vuelve un espacio transformador de compromiso mutuo cuando en ella se amalgaman docencia e investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>.

Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M.C. (2011). Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*,



15(1), 241-252. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20173>.

Bain, K. (2007). *Qué hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València.

Cantón Mayo, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.

Ciccioli, V. y Sgreccia, N. (2019). Las preguntas generatriz en la construcción del conocimiento para la enseñanza de la geometría analítica. En J. Aguirre, L. Proasi y C.

De Laurentis (Comps.). *Actas del Congreso Latinoamericano Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior (2025-2033)*. Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://hdl.handle.net/2133/17668>.

Consejo Interuniversitario Nacional (2013). *Propuesta de Estándares para la Acreditación de los Profesorados Universitarios en Ciencias Exactas y Naturales*. Resolución 856/13.

Consejo Superior UNR (1988). *Plan de Estudios de la carrera Profesorado en Matemática*. Resolución 115/88.

Consejo Superior UNR (2002). *Plan de Estudios de la carrera Profesorado en Matemática*. Resolución 217/02.

Consejo Superior UNR (2018). *Plan de Estudios de la carrera Profesorado en Matemática*. Resolución 027/18.

Ferrero, L. (2014). *¿Cómo y por qué investigar profesores memorables de Historia en la Universidad?* Ponencia presentada en las XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia. Santa Fe, septiembre.

Flores, G., Álvarez, Z. y Porta, L. (2013). La buena enseñanza en la educación superior: profesores memorables y valores memorables. *Revista Magistro*, 7(13), 81-108. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/40929>.

Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu.

Malikow, M. (2005-2006). *Effective teacher study*. *National Forum of Teacher Education Journal-Electronic*, 16 (3e), 1-9. <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Malikow%2C%20Max%20Effective%20teacher%20Study.pdf>.

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

Sgreccia, N., Cirelli, M. y Vital, M.B. (2015). Docentes memorables destacados por ingresantes al Profesorado en Matemática. Hacia una tipología de análisis. En C. De Laurentis, S. Pereyra y S. Branda (Comps.). *Actas de las VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado* (pp.1-21). Universidad Nacional de Mar del Plata.

Sgreccia, N., Cirelli, M. y Vital, M.B. (2019). Cualidades de profesores en Matemática recordados como buenos por futuros profesores en Matemática. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 172-193. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.346>.

Zárate, M.J. (2016). La biografía escolar como instrumento para la reflexión de los conocimientos previos y construidos durante la formación docente en torno al “cómo enseñar”. *Ensayos Pedagógicos*, 11(2), 83-97. <https://doi.org/10.15359/rep.11-2.4>.



Reflexiones acerca del trabajo en el aula-taller para comprender un texto disciplinar

Ivone Gabriela Quispe
Fernando Giudici
Augusto Núñez
Cecilia Torres
Marisol Vedia

Instituto de Teoría Historia y Crítica del Diseño (IDIS). FAUD.UNSJ
arq.ivonequispe@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo está enmarcado en el proyecto interno de investigación de FAUD-UNSJ “Configuraciones didácticas para el abordaje del campo de la Teoría, historia y crítica arquitectónica en el primer año de la carrera de Arquitectura y Urbanismo”. El material teórico con el cual se abordó este artículo, pertenece a la bibliografía del curso “Teoría y aplicación didáctica en la enseñanza universitaria” de la carrera de Formación docente de la secretaría de Posgrado FFHA-UNSJ. El desarrollo de dicho trabajo constó en la descripción de lo planificado y de lo sucedido en el aula de cuatro encuentros: clases-taller. Con el objetivo de reflexionar para repensar estrategias didácticas contextualizadas en el aula del “hoy” compleja y diversa. Los resultados que se esperan son de diagnóstico con respecto al manejo de textos y con ello poder propiciar la construcción y apropiación del hábito de la lectura y escritura académica desde un lugar más consciente, para las y los estudiantes. Se espera que la cátedra pueda afianzar y profundizar estos ejercicios de observación, análisis y reflexión de la práctica docente. Y, por último, que sea un aporte a la planificación de la asignatura del año siguiente y al informe final de proyecto interno.

PALABRAS CLAVE: lecto-comprensión, escritura académica, estrategia didáctica

INTRODUCCIÓN

Se trata de describir cuatro experiencias que fueron diseñadas para resolver la primera tarea del año de la asignatura denominada “Introducción al pensamiento proyectual”, dictada en el primer año, de la carrera de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de San Juan. Las clases se planearon en cuatro encuentros semanales de 120 minutos cada una, dejando fuera el momento de la evaluación en sí misma, pero teniendo en cuenta el proceso

de la misma. Las tareas se asignaron a través de la pestaña “Trabajo en clase” en la sala de la comisión del classroom. Dicho trabajo se abordó individualmente y la entrega se hizo efectiva por el mismo método virtual a través de un formato específico que corresponde a presentación de diapositivas, a su vez las y los estudiantes trabajaron también en sus bitácoras analógicas. El cuadro 1, “*Síntesis de secuencia didáctica*” que aparece en la página siguiente expresa los contenidos trabajados, el tiempo transcurrido, la finalidad, las actividades de aprendizaje, la evaluación, y los recursos utilizados de manera sintética.

Todos estos elementos sirvieron de guía al momento de la planeación de los encuentros, es válido señalar que la cantidad de encuentros estaban estipulados con anterioridad, al igual que el tiempo de cada clase que está reglamentado en el plan de estudio de la carrera de la misma manera las consignas del trabajo y el material bibliográfico. Entonces el objetivo consto en diseñar las actividades específicas de cada encuentro de las clases-taller que se compartieron en el aula para trabajar los contenidos teóricos en conjunto con la guía de la “Tarea 1”. Es decir, poder proporcionar algunas herramientas para el desarrollo de las consignas del trabajo práctico.

Dentro de la planificación anual de la asignatura, esta etapa de trabajo en el aula está signado por una meta principal de lecto-comprensión, y específicamente por una fase instrumental. Es por ello que el desafío que se propuso con esta planeación fue aportar dispositivos para que los estudiantes de primer año, conozcan, reafirmen y/o refuercen, en el ámbito de la cultura textual, sus herramientas para que puedan comprender los textos teóricos escritos y gráficos.

DIA	IC	CONTENIDO	FINALIDAD	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	RECURSOS
14 MARZO	10	TEXTO 1: LA EXPERIENCIA DE PROYECTAR: ¿PENSAR EL PROYECTO ARQUITÓNICO?	ACERCAMIENTO A LOS Y LAS ESTUDIANTES CON EL PROBLEMA DISCIPLINAR	ESTE TALLER CONSTÓ DE DOS PARTES, LA PRIMERA DE PRESENTACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE Y SE PIDIO LA PRESENTACIÓN DE LOS Y LAS ESTUDIANTES. Y EL SEGUNDO MOMENTO TUVO QUE VER CON LA PRESENTACIÓN DEL TEXTO A TRABAJAR Y SE DIO ESPACIO PARA QUE LO LEAN.	MERAMENTE ACTITUDINAL, POR SER EL PRIMER ENCUENTRO POCO SE PUDO CONSTATAR DE LA ATENCIÓN PRESTADA O NO.	PROYECCIONES PARA LAS PRESENTACIONES, ORALIDAD MATERIAL IMPRESO Y EN LOS DISPOSITIVOS (NOTEBOOK Y CELULARES) PARA LA LECTURA.
21 MARZO		TEXTO2: ¿POR QUÉ TEXTO Y CONTEXTOS?	POSIBILITAR HERRAMIENTAS PARA UN POSIBLE USO CON EL FIN DE MEJORAR LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO	SE PRESENTÓ EL SEGUNDO TEXTO QUE TIENE UN USO MERAMENTE INSTRUMENTAL QUE DA PISTAS PARA PODER COMPRENDER MEJOR EL TEXTO PRINCIPAL QUE ES EL TEXTO 1.	AL IGUAL QUE EN EL PRIMER ENCUENTRO, PERO CON LA DIFERENCIA QUE SE RESCATO A LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON CON PREGUNTAS Y CUESTIONAMIENTOS.	PROYECCIÓN VISUAL E IMPRESIONES DEL TEXTO 2.
28 MARZO		TEXTO 1 Y 2	RELACION DEL CONOCIMIENTO CON LAS HERRAMIENTAS HABILIDADES	SE PREGUNTÓ SI APORTO O NO EL USO DEL DEL TEXTO 2 CON EL TEXTO 1.	EN TALLER SE PUDO CONSTATAR ACTITUD Y CIERTA APTITUD A LA HORA DE LAS PARTICIPACIONES	PROYECCIONES VISUALES PARA EJEMPLIFICAR. PIZARRA Y TIZAS.
04 ABRIL		TEXTO 1	ENSAYO DE LAS POSIBLES RESPUESTAS	LUEGO DE DARLES UN TIEMPO DE 60 MINUTOS PARA RESPONDER LAS PREGUNTAS EN GRUPOS EXPUSIERON LOS RESULTADOS.	LA PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS A LA HORA DE LA EXPOSICIÓN	PIZARRA Y TIZAS

CUADRO 1. SÍNTESIS DE SECUENCIA DIDÁCTICA DE ELABORACIÓN PROPIA



Partiendo de presentar la síntesis de la secuencia didáctica, se describe los cuatro encuentros realizados en tres instancias, en primer lugar, lo que se planificó para cada clase, en segunda instancia lo que sucedió efectivamente y por último una reflexión personal con algunos planteos propositivos para mejorar que se dieron cita una vez concluida la clase en el ámbito privado.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para el lunes 14 de marzo se planificó atravesar la clase por 4 momentos específicos, el primero que constaba de una *presentación de los integrantes del equipo, tanto del equipo docente como las y los estudiantes y la tarea a desarrollar*, el segundo momento, *la lectura concreta*, el tercer momento armar un *glosario colaborativo* y el último momento un *seminario de cierre*. Se presentó la agenda con sus 4 momentos según lo estipulado en la reunión de cátedra previa:

Desde el primer momento, se presentó el aula, docentes, estudiantes, y el trabajo en conjunto. Para ello se preguntó de qué colegios y especialidad venían, las respuestas fueron: ciencias sociales, naturales, económicas, escuelas técnicas y preuniversitarios y sus lugares de procedencias, provincias como, Corrientes, Misiones, San Luis, Tierra del Fuego, distintas localidades alejadas, Jachal, Valle Fértil y Calingasta. Se hizo hincapié en la participación activa de los estudiantes y su rol dentro del aula taller. De las variadas preguntas se constató que cinco estudiantes era su primera clase, diez que iban a recursar, más de diez que no estaban logueados en la comisión, cinco estudiantes que antes no habían usado la herramienta classroom hasta ahora. Se hizo una pregunta retórica ¿Por qué tengo que estudiar IPP? Para justificar la materia dentro del área de conocimiento, se explicó la importancia de la etapa instrumental por el problema de lecto-comprensión, situación que asciende en los últimos años de la materia. Se realizó un tutorial rápido de cómo loguearse a la comisión en el classroom. Y por último se hizo efectiva la presentación de la tarea 1, se leyeron los objetivos, aquí fue importante la intervención del docente titular de la cátedra, para hacer la distinción de los tres objetivos de la “Tarea 1”, un estudiante respondió de manera acertada, sobre la diferencia de la mismas. Se habló de la bitácora analógica y varios estudiantes preguntaron acerca de la evaluación de la misma y si el trabajo era individual. Así mismo se presentó el cronograma de la tarea. Se escribió en la pizarra horario y modalidad de las consultas y el requisito indispensable para obtener la certificación de los trabajos prácticos (CTP).

A continuación, se transitó el momento dos, se mostró a modo de tutorial rápido donde encontrar el texto, dentro del blog de la cátedra y en propia comisión, como guardarlo y cómo imprimirlo en formato apaisado que es útil para la incorporación a las bitácoras analógicas. Se dio comienzo al espacio de lectura de 30 minutos. Antes se constató que solo tres estudiantes no tenían el texto en ningún formato (ni digital, ni impreso) y

por ello se acompañaron a la lectura con un compañero cercano. Finalizado el tiempo se preguntó si habían terminado con el texto completo, nadie respondió con afirmación la mayoría estaban en el penúltimo subtítulo, tres estudiantes manifestaron haberlo leído antes, pero ninguno, el texto completo. La primera pregunta fue sobre la relación de la lectura del texto con el tiempo necesario para hacerlo, a considerar seriamente porque si bien no se trataba de muchas carillas, nadie lo había leído en los 30 minutos que se asignaron pero que finalmente se llevaron a 45 minutos. Segunda pregunta, ¿qué tipo de texto es? Respondieron, analítico, explicativo, descriptivo. ¿Reconocen dos historias en simultáneo? Dijeron que sí, una es la historia del proyectista, narrada en formato de crónica y la segunda, un docente que habla sobre la genealogía de su propio hacer proyectual. Más allá del acotado vocabulario, en definitiva, respondieron con total acierto. Siguiente pregunta ¿Cómo leyeron ambos relatos? Dijeron que por orden de aparición. Por último, se interrogó acerca de palabras, nociones, conceptos o ideas que no entendían, dieron algunos ejemplos.

Debido a que faltaban diez minutos para finalizar la clase se pidió que terminaran la tarea de lectura completa en la casa y que trajeran para el próximo taller todas las anotaciones en sus bitácoras porque se continuaría desde ese corte.

En la planificación se había estipulado 30 minutos aproximadamente para cada momento, pero ya el momento 1 tuvo un alcance de 65 minutos, el momento 2, de 45 minutos y el momento 3 y 4 los últimos 10 minutos. Aunque se intentó avanzar con los tiempos las consultas en el primer momento fueron variadas sobre todo incisivas en el caso de evaluaciones y fechas de entrega que llevó más tiempo de lo planeado. Sin embargo, se planificó pensando también que siendo la primera clase de TALLER del año podía suceder que los tiempos se extiendan. Dado que volver presentar algunas cuestiones vinculadas directamente sobre la comisión, necesario para tratar de instalar una construcción de sentido de la asignatura en la formación, pero también y sobre todo en la etapa instrumental sobre la cual versa la “Tarea 1” y casi todo el primer semestre. El momento 2 se pensó como una instancia de posicionamiento en el aula más que como una instancia que arrojara resultados concretos. Fue interesante observar, que la mayoría se dispuso a leer concretamente, algunos en compañía más allá de tener su propio material de lectura, tres estudiantes salieron, y uno de ellos volvió con bandejas de comida y otro estuvo sentado dibujando rostros de personas en su bitácora. Mientras las y los estudiantes leían, se recorrió el aula y se pudo apreciar estas escenas. Una vez concluida la clase-taller se advirtió que si bien no se logró cumplir estrictamente lo planeado el objetivo subyacente que tenía la primera clase del taller se consumió satisfactoriamente, presentar el aula con todos sus integrantes en conjunto y un primer acercamiento al contenido teórico se logró. Lo que se propone para mejorar es ajustar la cantidad de actividades que se desea trabajar acorde a los tiempos reales que se efectúan en aula.

Para el encuentro del lunes 21 de marzo se planearon cuatro momentos, el primero



fue el *glosario colaborativo* (que intento empezar desde lo que se dejó la clase anterior) resultado que se muestra en la *figura 1*, en el segundo momento trabajar sobre los *elementos paratextuales del texto*, el tercer momento *ejemplo demostración* y el último momento *iniciación de la investigación del contexto del texto*. Se inició con 20 estudiantes una vez presentada la agenda, se inició con el primer momento:

Se inició con la pregunta sobre las palabras desconocidas, temas, autores/referentes, que tenían como tarea, para el glosario colaborativo aparecieron los primeros, pero muy pocos conceptos disciplinares debido a ello se preguntó sobre conceptos importantes que no habían aparecido anteriormente en sus intervenciones. Acto seguido se pidió que voluntariamente pasaran a escribirlas al pizarrón y luego directamente se alentó a que lo hicieran de manera que quedara armado en la pizarra todas las palabras, conceptos, corrientes históricas, etc;

Se enfatizó en la importancia de las palabras y conceptos y que debían seguir trabajándose en sus bitácoras analógicas. Se propuso que incorporen, *el libro* en sus agendas, que es la biblioteca virtual de la Universidad, se sugirió como podían ingresar desde el blog de la cátedra y se compartió el link para que se inscribieran en el formulario para tener su usuario y poder acceder a la biblioteca física de la facultad, destacándose la riqueza de todo el material que pueden consultar.

Seguidamente se expuso el cuadro esquemático del texto: ¿Por qué texto y contexto?” (texto de la cátedra) se pidió que leyeran dos fragmentos de dicho texto donde aparece el objetivo principal del texto. Consecutivamente se mostró algunos elementos paratextuales y se ponderó la utilidad de reconocerlos dentro de la lectura no solo como una lectura exploratoria sino analítica, además de ser la introducción al desarrollo de la investigación del contexto de un texto. Para ejemplificar se dividió el aula en cinco grupos, fue de acuerdo a la cantidad y ubicación de los estudiantes y se repartió cinco textos diferentes para que cada grupo hiciera el fichaje bibliográfico. Los textos fueron: *La experiencia de proyectar: ¿Pensar el proyecto arquitectónico?*, *¿Por qué texto y contexto?* (ambos textos de autoría del titular de cátedra), *San Juan la ciudad y el oasis* de Dora Roitman, *Historia dibujada de la Arquitectura* de Bill Riserbero y *Teoría de la arquitectura del Renacimiento a la actualidad* de compilaciones Taschen.

Dicha actividad demoró en lugar de 15 minutos como estaba previsto, 45 minutos, luego que encontraran los elementos característicos de cada material, un delegado elegido por cada grupo pasó a la pizarra a escribirlos de manera que quedaron cinco listados. Donde cada grupo expuso aproximadamente acerca del formato de cada texto, no se estaba haciendo hincapié en el contenido de los mismos, sólo en los elementos por ello se preguntó si los textos que analizaron estaban relacionados y cuáles eran esas relaciones balbuceaban algunas respuestas, pero no de manera segura, entonces se interrogó: ¿Cuál de todos los libros es el único que no es estrictamente disciplinar? La mayoría respondió correctamente.

Concluida esta actividad sólo restaban 10 minutos para terminar la clase, se arribó de inmediato a la última parte, se presentó un ejemplo de la búsqueda de la “casa chorizo” en la plataforma de *elibro* de la universidad, dado que fue una tipología que en el primer encuentro la mayoría enunció desconocer. Se leyó la introducción del capítulo del libro donde estaba el tema que interesaba y se hizo hincapié en los nuevos referentes y temas que iban apareciendo en dicha búsqueda. Finalmente se pidió que continuara cada uno en sus casas con la investigación del contexto del texto de la tarea y lo continuarán trabajando en sus bitácoras para el próximo encuentro.

Lo que sucedió en la clase avanzó sobre un 70 por ciento aproximadamente salvo el cuarto momento de la clase quedó meramente enunciado. Lo que se reflexiona luego en la distancia tiene que ver con unir los momentos planeados y evitar la fragmentación porque en el taller se pueden relacionar los contenidos y los procedimientos para ejemplificar y desarrollar las actividades.

En el tercer encuentro que correspondió al 28 de marzo se pautaron tres momentos: el primer momento *trabajar sobre elementos de la estructura del texto*, el segundo momento *sobre la investigación de contexto del texto* y por último *trabajar sobre la actividad 1 de la tarea*. Inició la clase y el aula estaba compuesta por muy pocos estudiantes, se preguntó si había otras actividades en otras materias por la baja concurrencia. Dijeron que sí, que tenían entrega en la materia que ingresan al segundo horario de la tarde. Se recordó el cronograma de la clase y se hizo foco por donde se estaba transitando la materia respecto del trayecto formativo y que debido a los procesos de los talleres recorridos y la fecha de entrega del trabajo. A medida que avanzaba el taller, varios estudiantes fueron llegando y se inició con el primer momento, señalado los componentes clásicos de un texto, sus partes y la importancia sobre todo a la hora de escribir respuestas haciendo énfasis en que responder o cómo hacerlo, aclarando que el desarrollo de las actividades de la “Tarea 1” realizadas de manera superficial no iban a llegar al estado de aceptación, se dio el ejemplo de una estructura de una monografía, sus formatos y las normas de escritura, que además eran requisitos a la hora de la evaluación de los trabajos. Por consiguiente se expuso lo desarrollado por el grupo cinco (uno de los grupos de trabajo de la clase pasada) por intermedio de la proyección de la foto en la pizarra donde explicaban las partes componentes del texto “*La experiencia de proyectar: ¿Pensar el proyecto arquitectónico?*” que es el contenido teórico principal para la elaboración de la tarea. Se observó la baja participación en general y lo que no había percibido anteriormente, la actitud de la escucha mínima. A continuación, se expuso a modo de reflejo el fichaje del texto, como ejemplo, de lo que debíamos estar manejando, fue poca la alusión y con ese ritmo se pasó rápidamente al momento dos.

Se proyectó el glosario colaborativo (el que se había armado la clase pasada) transcrito de manera digital, distinguiéndolo con colores de acuerdo a las referencias del texto *¿Por qué texto y contexto?* fomentando que cada uno podía armar sus propias referencias,



tampoco había demasiada participación. Ante éstas respuesta se recorrió el aula para consultar con cercanía los diferentes grupos, corroborando que algunos se habían sostenido y otros cambiaron de integrantes, se hizo un esquema general en la pizarra de qué es lo que en términos de contenido se estaba solicitando y la respuesta por parte de los grupos cambio asertivamente. Dada esta intervención se pusieron a trabajar sobre lo pedido, faltando a una hora de concluir la clase, se invitó a que pasaran a exponer lo que hasta el momento habían armado. Mientras algunos grupos escribían en el pizarrón, otros continuaban trabajando, pero de una manera vana, una estudiante, se acercaba a lo que podía ser el inicio de una investigación del contexto del texto, ella expuso y hubo intervenciones por parte de los docentes acerca de los aciertos y lo errores y sirvió de ejemplo para saber si la búsqueda estaba orientada o no, si respondía con el contenido y el sentido del texto, otro estudiante, leyó un fragmento del texto para problematizar conceptos que él no lograba contextualizar, fue pertinente debido a que hacía referencia a conceptos disciplinares centrales. Con ambas participaciones más algunas preguntas de otros compañeros, finalizó el encuentro, se había cumplido el tiempo. Una vez más se solicitó que continuarán con la tarea de investigación para exponer la clase siguiente todo el texto desarmado con sus partes y sus contenidos y sus respectivas indagaciones.

Al igual que la clase anterior se realizaron las primeras dos instancias dejando fuera del taller la consigna del trabajo práctico propiamente dicha. Teniendo en cuenta los avances de los encuentros anteriores se ajustaron las actividades para trabajar en el aula-taller lo que centralizó el desarrollo de la clase tuvo que ver con que les estudiantes no lograron comprender cuestiones específicas que tienen que ver con la definición de contexto del texto y el sentido que tiene para la construcción del trabajo práctico, no hubo garantías de que la propuesta se haya cumplido en ningún porcentaje. Se propone seguir recortando actividades de la jornada y tratar de responder la pregunta de ¿Para qué?

Para el último encuentro efectuado el 04 de abril se planeó en dos momentos de trabajo, el primero *trabajar las tres consignas del trabajo práctico divididas en grupos*, es decir una pregunta por grupo y el segundo momento *en la exposición de las mismas*.

Se inició tomando asistencia, actividad que, si bien no estaba planificada y no había sido habitual hasta ahora, se consideró hacerla porque no eran demasiados estudiantes presentes y había una necesidad de poder conocerles, o al menos poder asociar sus nombres con sus rostros. Se procedió al primer momento, para ellos pidió dividir el aula en tres grupos, los mismos se armaron de acuerdo a la disposición de sus ocupaciones en el espacio áulico, y cada grupo trabajaría sobre una pregunta de la “Tarea 1”, por ello también la decisión de la cantidad de grupos, porque la tarea 1 tenía tres consignas. Una vez conformados los grupos se asignaron de izquierda a derecha las preguntas y se estimaron de 30 a 40 minutos de trabajo para que ellos acordaran internamente una respuesta a la pregunta. Pasado ese tiempo y luego que eligieron delegados, éstos

debían pasar al pizarrón y escribir las respuestas. Mientras debatían y armaban sus respuestas se circuló por las mesas, tomando asistencia en una planilla y observando que había desarrollo de glosario tipo enciclopédico, poca investigación del contexto del texto, 30 estudiantes estaban trabajando ya sea en el soporte de sus tareas borradores en classroom y/o bitácoras analógicas las 3 actividades de la “Tarea 1”, 5 estudiantes trabajos incompletos y 5 no tenían nada, en este último grupo se constató que dos de ellos era su primera clase. A las 15:00 pasaron a la pizarra a escribir las respuestas y se comenzó con la exposición que era parte del momento dos de la planeación.

GRUPO 1 compuesto aproximadamente con 15 integrantes, expusieron y explicaron la tarea asignada por 30 minutos. GRUPO 2 con una cantidad de 12 miembros desarrollaron lo trabajado en 20 minutos. GRUPO 3 con 10 integrantes, expusieron los últimos 10 minutos que restaron.

Concretadas todas las actividades propuestas desde el trabajo en grupos y la posterior exposición con las ideas que ellos consideraran relevantes y en la explicación de su parte se observó que la construcción grupal en el tiempo que tenían no fue suficiente debido que la mayoría de los grupos solo lograron ensamblar sus respuestas, pero no llegaron a elaborar una resolución colectiva y el tiempo de exposición también fue insuficiente. El primer grupo se extendió debido a las preguntas que se plantearon por parte de los docentes, de los propios compañeros y entre ellos mismos, no pudiendo regular con los otros dos grupos por eso la asimetría en los tiempos de exposición. Lo que muestra la *figura 1 y 2* es el desplazamiento en el aula-taller de esa jornada. Siendo el último encuentro las reflexiones tienen similares conclusiones que las anteriores, acortando actividades y contenidos a trabajar evidentemente aún faltan ajustes o inclusive sería necesario reestructurar el trabajo.



Figura 1 Exposición de ideas

Figura 2 Trabajo en grupos y exposición



CONCLUSIONES

Aún en situación de emergencia sanitaria mundial y con todos los escenarios que implica una pandemia, es necesario hacer el esfuerzo por estar a la altura de los problemas que las sociedades latinoamericanas y particularmente las aulas universitarias del país demandan. Estudiantes que llegan con otras herramientas, otros saberes, algunos de ellos insuficientes para poder afrontar planes de estudios con programas que hay que revisar, pero también docentes con poco estímulo, estado que no solo debe endilgarse al estamento estudiantil, será por ello ver esta complejidad como una escenario apto para transformar – transformar el caos, en un caos como dispositivo útil- y en ese camino la didáctica una herramienta clave para organizarse, ordenarse y poner en relieve *el cómo* atravesar estos entramados.

“Los docentes universitarios necesitamos reinventarnos, como movimiento. No se trata solo de repensar nuestras prácticas, sino de decidir quiénes somos y qué tenemos para decir y hacer en las tramas de la “humanidad aumentada” (Sadin, 2017), esto es, una humanidad ya no solo interconectada, hipomóvil, que hace del acceso un valor capital, sino que, de ahora en adelante, está hibridada con sistemas que orientan y deciden comportamientos colectivos e individuales, bajo modalidades todavía discretas pero ya pregnantas, y que están destinadas a extenderse a numerosos campos de la sociedad (Sadin, 2017: 60).” (Maggio, M., 2018, p.170)

Los principales condicionamientos estuvieron vinculados al procedimiento con el cual se abordó la secuencia didáctica clase a clase y la falta de saberes de lecto-comprensión de la mayoría de las y los estudiantes al punto de definir una ausencia del hábito de lectura. Sumado a momentos de amesetamiento y/o falta de participación o donde los tiempos se dilataban sin poder vislumbrar un horizonte seguro, se opte por profundizar sólo un recorte de lo planeado a sabiendas de que los temas neurálgicos se podrían trabajar más adelante. “El docente debe asumir la indeterminación de las situaciones de enseñanza y construir un equilibrio entre los polos de su dilema: como ser equitativo y democrático y cómo mantener a la vez el control que su rol le impone.” (Gvirtz, S., Palamidessi, M., 2006, p.162) Se intentó no perder la motivación tras estos dilemas. En la segunda mitad de los encuentros se organizaron mejor los tiempos y la estrategia didáctica de usar ejemplos con imágenes fue importante por la pregnancia y porque es un tipo de lenguaje que en la carrera es habitual. “A diferencia del texto verbal, las imágenes presentan la información de una manera holística, integral, globalizada, como un todo distinto y superior que la suma de las partes que lo componen.” (Anijovich, R., Mora, S., 2010, p.79). Con respecto a los ejemplos ahora con distancia se considera que no fue adecuado mostrar la estructura de un tipo de texto como una monografía, porque finalmente no era ese el formato de trabajo solicitado. Reconceptualizar qué es la enseñanza para los docentes es neurálgico para empezar a resignificar las prácticas docentes y darle sentido al aprendizaje. “Recordemos aquí que la

buena enseñanza es aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y los alumnos entre sí, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado. Es aquella en la que un docente, apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones.” (Anijovich, R., Mora, S., 2010, p.117).

Un gran aprendizaje como docente es también describir la propia experiencia en el aula como docente (con todo lo que ello implica) y compartirla para que sea objeto de observación, evaluación y autoevaluación, sobre todo. Aprender-aprenderse, armándola-desarmándola y otorgarle a esa acción un gran valor.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R., Mora, S. (2010) Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula, Aique grupo editor, Buenos Aires.

Gvitz, S., Palamidessi, M. (2006) El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza, Aique grupo editor, Buenos Aires.

Cátedra IPP. (2019) Planificación de cátedra, Introducción al pensamiento proyectual, FAUD-UNSJ.

Maggio, M. (2018) Reinventar la clase en la universidad, Paidós SAICF, Buenos Aires.

Quiroga, R. B., Bunge, P. D. (2022) Teoría y aplicación didáctica en la enseñanza universitaria, FoDo, FFHA-UNSJ.



¿A dónde salimos cuándo “salimos a campo”? Bitácora de la inclusión de un panel de profesionales expertos como espacio de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de la asignatura “Práctica de Trabajo Social 1” de la UNPaz.

Mara Mattioni
Carolina Maglioni
María Eugenia Fernández
Juan Moreyra

(IESCODE/UNPaz - UNLaM)
(UNPaz - IEALC y CEC.Sociales/UBA- CUSAM)
(UNPaz-UNLaM)
(UNPaz)

mattionimara@gmail.com
carolinamaglioni@yahoo.com.ar
maefernandezmaulion@gmail.com
juan.carl.moreyra@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo propone una invitación a recorrer nudos que atravesaron (y atraviesan) la planificación y el desarrollo de Práctica de Trabajo Social 1, la primera materia del tramo de Prácticas Pre Profesionales al interior de la carrera de Trabajo Social en la UNPaz.

Así, compartiremos interrogantes, reflexiones y desafíos que el equipo docente de la asignatura atravesó desde la virtualización de la enseñanza en contexto de la pandemia por COVID 19 hasta la actualidad matizada por un retorno cuidado a la presencialidad. En este sentido compartiremos reflexiones en torno a: ¿cómo generar un espacio de acercamiento al ejercicio profesional fértil y sugerente?, ¿por qué la forma predominante de materializar estas aproximaciones suele ser la “la salida a campo”?, ¿necesitamos “salir de la universidad” para poder conocer trayectorias profesionales y dinámicas institucionales?; la universidad ¿no es una institución en sí misma que se vincula permanentemente con

instituciones del territorio circundante?

De este modo, abordaremos en un primer apartado las implicancias que conlleva la cuestión de “salir a campo”, para luego introducir la estrategia pedagógica del panel de profesionales expertos, que se desarrolló finalmente en el marco de la cursada de la asignatura en el mes de mayo del 2022 en la UNPaz, posicionando a las instituciones como instancias constitutivas de las trayectorias. Luego, en una tercera instancia, reflexionaremos en torno a las instituciones como condición y oportunidad a partir de fragmentos de las exposiciones de lxs panelistas; para cerrar finalmente compartiendo la singular experiencia del equipo docente de haber generado una posibilidad para los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de tantas otras que se transformaron en imposibles en un contexto caracterizado por la complejidad.

PALABRAS CLAVE: practicas pre profesionales, trayectorias, estrategias pedagógicas

INTRODUCCIÓN

*“Para aligerar, para descartar,
para analizar y considerar (...).
Para decidir, para continuar,
para remarcar y considerar”
Victor Heredia - Razón de vivir*

El Trabajo Social en términos de práctica profesional interventiva contempla en su formación de grado la presencia de un ineludible tramo de “Prácticas Pre Profesionales”, las cuales se caracterizan de modo transversal por generar aproximaciones al ejercicio profesional y problematizar el despliegue de procesos de intervención con usuarixs en instituciones diversas.

En las líneas que prosiguen invitamos a lxs lectorxs a recorrer nudos que atravesaron (y atraviesan) la planificación y el desarrollo de la primera materia del tramo de Prácticas Pre Profesionales al interior de la carrera de Trabajo Social en la UNPaz: Práctica de Trabajo Social 1.

Así, compartiremos interrogantes, reflexiones y desafíos que el equipo docente de asignatura atravesó desde la virtualización de la enseñanza en contexto de la pandemia por COVID 19 hasta la actualidad matizada por un retorno cuidado a la presencialidad. En este sentido compartiremos reflexiones en torno a: ¿cómo generar un espacio de acercamiento al ejercicio profesional fértil y sugerente?, ¿por qué la forma predominante de materializar estas aproximaciones suele ser la “la salida a campo”?, ¿necesitamos “salir de la universidad” para poder conocer trayectorias profesionales y dinámicas institucionales?; la universidad ¿no es una institución en sí misma que se vincula permanentemente con



instituciones del territorio circundante?.

De este modo, abordaremos en un primer apartado las implicancias que conlleva la cuestión de “salir a campo”, para luego introducir la estrategia pedagógica del panel de profesionales expertos, que se desarrolló finalmente en el marco de la cursada de la asignatura en el mes de mayo del 2022 en la UNPaz, posicionando a las instituciones como instancias constitutivas de las trayectorias. Luego, en una tercera instancia, reflexionaremos en torno a las instituciones como condición y oportunidad a partir de fragmentos de las exposiciones de lxs panelistas; para cerrar finalmente compartiendo la singular experiencia del equipo docente de haber generado una posibilidad para los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de tantas otras que se transformaron en imposibles en un contexto caracterizado por la complejidad.

Acerca de las implicancias de “salir a campo”.

Dentro de la Carrera de Trabajo Social es posible advertir la presencia de un conjunto de asignaturas denominadas “Prácticas Pre Profesionales”, cuyo propósito principal radica en acercar al estudiantado a instancias de aproximación a los procesos de intervención y a distintas trayectorias profesionales.

Estas materias denominadas “Práctica pre profesionales de Trabajo Social”, en sus distintos niveles, conllevan un gran desafío: aproximar a lxs estudiantes a la categoría de praxis y materializar la problematización que requiere el tratamiento de la dicotomía teoría-práctica (Grassi, 1995), presente desde el origen de la profesionalización del Trabajo Social.

Así, estas asignaturas suelen estructurarse en torno a espacios de abordaje conceptual y espacios conocidos habitualmente como “trabajo de campo”, “inserción en territorio”, “salidas a campo”. Las denominaciones elegidas, asumidas y socializadas a la hora de hacer referencia a esta instancia “práctica” conllevan la necesidad de visibilizar debates e invitan a reflexionar en torno a procesos de naturalización de cuestiones viscerales para la disciplina.

En este marco, la asignatura Práctica del Trabajo Social I se ubica en el primer año de la carrera de Trabajo Social y constituye el primer acercamiento de lxs estudiantes al trabajo de campo. Si bien las personas que comienzan la cursada de esta materia han iniciado una aproximación a la profesión y al ejercicio profesional a través de otras asignaturas presentes en el plan de estudios, tomando contacto con la complejidad de “lo social”, es en esta materia donde se confrontarán con la realidad social desde un lugar diferente al que se encuentran habituados. Como primera exploración del ejercicio profesional y al trabajo de campo, resulta necesario que lxs estudiantes se apropien de una perspectiva teórica y metodológica que les permita superar la mera apariencia y “sentido común” de la realidad social para comprenderla y analizarla desde una perspectiva científica en su complejidad y múltiples determinaciones.

Si bien hasta el año 2020 la aproximación al ejercicio profesional estaba configurada en esta materia bajo el formato de “Salida a campo”, la virtualización de la enseñanza en virtud de las medidas establecidas por el gobierno nacional en el contexto de emergencia socio-sanitaria por pandemia de Covid-19 (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio -ASPO- y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio -DISPO), llevaron al equipo docente a pensar nuevas estrategias. Así, se generaron entrevistas a profesionales del Trabajo Social que pudieran narrar en primera persona vía Zoom o Meet sus recorridos formativos e inserciones laborales en distintas instituciones. De esta forma estudiantes y docentes accedimos a estos “campos” a través del relato de lxs protagonistas.

Este punto de inflexión en el desarrollo de la asignatura llevó al equipo docente a repensar la instancia de un primer acercamiento al ejercicio profesional ante un retorno a las actividades presenciales pero atravesadas de todos los aprendizajes que la pandemia nos dejó.

En primer lugar, tensionamos la idea de naturalizar que necesitamos “salir a” para poder acceder a experiencias de ejercicio profesional y a realidades institucionales. Como estudiantes y docentes habitamos una institución, la UNPaz, que se encuentra emplazada en una red de instituciones que la contiene. Esta cuestión nos confronta con la idea de que somos parte de la realidad social que pretendemos observar, interrogar y analizar, por lo que empezamos a preguntarnos si resultaba ineludible “salir a” o “salir de” para poder generar un acercamiento a realidades institucionales y trayectorias profesionales.

En una segunda instancia pudimos reponer el valor agregado que resultó tener la posibilidad de escuchar relatos de profesionales en primera persona. Los relatos de trayectorias formativas y laborales a los que pudimos acceder a partir de los cambios didáctico-pedagógicos que la virtualización nos demandó, resultaron un hallazgo sugerente y de mucho potencial. Las narrativas de historias de vida se mostraron como una dinámica que no solo nos permitió conocer cómo puede ir desarrollándose el ejercicio profesional de una persona y su inserción laboral en distintas instituciones, sino que pone de relieve cómo se transita ese “habitar las instituciones”, visibilizando que lxs profesionales somos parte activa no solo en la construcción de las mismas sino especialmente en nuestras propias trayectorias. Las entrevistas biográficas nos habían permitido generar un clima de intimidad y un acercamiento a los atravesamientos subjetivos que pone en juego el ejercicio profesional que daba lugar a poder poner sobre la mesa aquello que no se pudo concretar, la tesis que nunca se entregó e incluso ese proceso de intervención que no se logró direccionar como se hubiese querido.

Volver a encontrarnos en las aulas de la universidad implicó revisar qué significa para estudiantes de primer año habitar este espacio y reponer las formas de construir y motorizar a la universidad como una institución en sí misma a partir de las relaciones sociales que promueve y contiene. De esta forma, entendimos que volver a recorrer instituciones bajo la nominación de “centros de práctica” era un privilegio que podíamos recuperar, pero al mismo tiempo no estábamos dispuestxs a renunciar a la conquista que había implicado



aproximarse al Trabajo Social a través de las narrativas de profesionales que despliegan su práctica día a día.

De esta forma, la oferta de instancias de acercamiento al ejercicio profesional del primer cuatrimestre del año 2022 contempló algunas instituciones a las que podíamos concurrir en calidad de “salida a campo” y, paralelamente, se organizó (y se ofertó como una opción mas) un “Panel de profesionales” con el título *Trayectorias profesionales y Trabajo Social: narrativas de procesos de intervención, modos de habitar las instituciones y construcciones con usuarixs en primera persona*. Con esta pluralidad de posibilidades pudimos generar una propuesta didáctica que contemplara la concurrencia a otras instituciones donde trabajadorxs sociales despliegan su tarea y al mismo tiempo pudimos invitar a profesionales a concurrir a “nuestra” institución, destacando la función principal de las universidades de ser promotoras de vínculos y espacios de enseñanza y aprendizaje.

¿Por qué pensar en un panel de profesionales expertos? Las instituciones como instancias constitutivas de las trayectorias.

Sumar la propuesta de una panel de profesionales expertos como una forma de establecer una primera aproximación al ejercicio profesional y a los modos de habitar las instituciones implicó para el equipo docente de la asignatura ciertos desafíos.

En primer lugar, vale decir que el desarrollo de un panel de profesionales expertos consiste en invitar a personas especialistas en un área de conocimiento a participar en una sesión de trabajo colectiva con un eje en común.

Este tipo de actividades requieren de una planificación estratégica que permita generar, en la selección de lxs profesionales, la confluencia de relatos diversos no sólo en términos de las instituciones y áreas temáticas que cada persona representa; sino también variado en las trayectorias, estilos e historias de vida de cada sujeto que compone el panel. Asimismo, resultó necesario poder establecer núcleos de trabajo que pudiesen guiar a lxs panelistas en sus exposiciones garantizando un hilo conductor en la propuesta, el acercamiento de lxs estudiantes a las instituciones a través del relato y, además, una extensión temporal que permitiese sostener la atención del auditorio y garantizara el despliegue de un espacio de preguntas y debate al final.

Así, los propósitos centrales del panel de profesionales expertos propuesto como estrategia de aproximación al ejercicio profesional y a los distintos modos de habitar las instituciones fueron:

-Que lxs estudiantes de la asignatura Práctica de Trabajo Social 1 puedan aproximarse a diversas experiencias profesionales a partir de relatos en primera persona que contemplen el desarrollo de procesos de intervención, los modos singulares de habitar las instituciones y las construcciones posibles con usuarixs.

-Que profesionales de instituciones vinculadas al Trabajo Social puedan conocer y habitar la UNPaz a través de relatos situados y problematizadores, evidenciando la articulación

permanente que existe entre la universidad, el territorio y las instituciones que lo habitan a la hora de planificar la formación universitaria en prácticas profesionales interventivas.

-Que el equipo docente pueda ofrecer un espacio de enseñanza y aprendizaje basado en el intercambio, donde los contenidos mínimos de la asignatura se presenten en clave de trayectoria construida y sea comunicado por otrxs sujetos que forman parte del colectivo profesional visibilizando la transmisión y la apropiación del conocimiento en sus diversos modos.

Ya desde la planificación del panel como una “salida a campo” sin salir de la universidad, se pudo visibilizar que no es posible pensar las propuestas de acercamiento al ejercicio profesional sin contemplar que las prácticas pre profesionales son instancias pedagógicas en el marco de procesos de enseñanza y aprendizaje que involucran no solo a los equipos docentes y a la población estudiantil, sino también a profesionales “ajenxs” a la universidad que acceden a compartir sus vidas cotidianas laborales y formativas para que futurxs colegas puedan conocer distintos aspectos de la realidad social que habitan como así también interrogarla y desnaturalizarla.

Generar un espacio de socialización y problematización de trayectorias profesionales que se despliegan en un espacio socio ocupacional determinado y en una coyuntura específica no implica volver exclusivamente sobre las biografías, siendo este uno de los motivos por los cuales el título del panel resultó ser ciertamente extenso pero especialmente plural¹.

Siguiendo a Muñiz Terra (2015), es necesario tener en cuenta que las trayectorias suelen ser el resultado de una articulación de múltiples instituciones sociales que pueden referir a lo estructural o lo subjetivo. Rainer Dombois refiere incluso que las trayectorias se constituyen y están permeadas tanto por instituciones sociales, tales como la educación, las posibilidades de empleo; como también por el mundo subjetivo de los actores sociales, tales como la edad, el género, los antecedentes laborales (Dombois, 1998 en Muñiz Terra, 2012).

La posibilidad de aproximarse a espacios socio ocupacionales y a experiencias de ejercicio profesional de la mano de trayectorias narradas permite también comprender al Trabajo Social y a los procesos de intervención en términos de procesos de producción² (Karsz, 2007), que se construyen y desarrollan en una trama temporal que tiene dos dimensiones: la dimensión del tiempo biográfico que establece secuencias típicas según los ciclos de vida, y la dimensión del tiempo histórico que ofrece distintas limitaciones y oportunidades, y que define espacios diferentes para trabajos y empleos de cohortes y generaciones distintas (Dombois, 1998 en Muñiz Terra, 2012).

Las instituciones como condición y oportunidad.

Luego de semanas de planificación, comunicaciones y articulaciones el martes

1.- El panel de profesionales expertos se denominó: *Trayectorias profesionales y Trabajo Social: narrativas de procesos de intervención, modos de habitar las instituciones y construcciones con usuarixs en primera persona.*

2.- Siguiendo a Karsz (2007) el Trabajo Social es entendido como un proceso de producción que parte de una materia prima, involucra medios y fuerza de trabajo para arribar finalmente a un producto que da cuenta de una confirmación o el cuestionamiento tendencial de la materia prima inicial. Así, el Trabajo Social se inserta en el proceso de reproducción de las relaciones sociales.



veinticuatro de mayo por la mañana el Panel de Profesionales Expertos se desarrolló con la presencia de cinco profesionales del Trabajo Social que trabajan en diversas instituciones con anclaje municipal, provincial y nacional.

Si bien el eje central de las exposiciones de todos los panelistas estuvo puesto en el modo de desplegar los procesos de intervención en las instituciones donde trabajan, esta cuestión se fue tamizando y anudando permanentemente con sus líneas de vida. En este sentido, resultó fundamental poder recordar, de la mano de los expositores, que el campo de actuación del Trabajo Social se ubica estructuralmente en un espacio contradictorio y se vincula permanentemente con las instituciones que nos emplean y encuadran la tarea, pero al mismo tiempo con las expresiones de los sujetos socio deseantes con los que construimos los procesos de intervención. Este espacio contradictorio se configura como *“un espacio que si bien se asienta, para decirlo de algún modo en cierta materialidad, se expresa en particular simbólicamente, donde los tiempos se yuxtaponen en ritmos diferentes y más de las veces, las situaciones que abordamos se tornan resistentes a ser incorporadas a la normalidad”* (Cazzaniga, 2009: p.8).

Este espacio contradictorio que también se hace presente en los dispositivos que intentan el orden y el embate del conflicto, genera una tensión entre lo instituido y lo instituyente (Cazzaniga, 2009). En este sentido, una de las colegas que formó parte del panel que despliega su tarea en un programa del Ministerio Público de la Defensa nos invitó a reflexionar en torno a la necesidad de conocer e intentar generar procesos de comprensión en torno a las instituciones, es decir, no solo a repensar las implicancias del sentido común en la conformación del imaginario colectivo sino también como el conocimiento científico y sistemático resulta un camino preciso para poder comprender a las instituciones donde trabajamos y dotar de sentido los procesos de intervención en clave situada.

Siguiendo con el análisis de las lógicas institucionales a la hora de pensar el ejercicio profesional y como él mismo se va tejiendo de la mano de nuestras propias historias de vida, uno de nuestros panelistas que se desempeña en un hospital polivalente nacional nos permitió revisar cómo los instrumentos legales y, por ende, los cambios de paradigma impactan en las lógicas institucionales y generan o habilitan encuadres de trabajo que muchas veces pueden determinar o condicionar nuestra práctica profesional.

A medida que el panel se fue desplegando fue posible advertir, de la mano del relato de los profesionales, como los distintos campos de actuación parecieran mostrar lógicas institucionales que varían notablemente en términos de su apertura y flexibilidad. Una de las profesionales participantes narró con detalle distintas dimensiones del trabajo en el campo educativo como integrante de un Equipo de Orientación Escolar en el Partido de La Matanza.

Este relato nos permitió acceder, conocer y comprender algunos rasgos bien característicos de los espacios educativos que impregnan los modos de planificar y desarrollar los procesos de intervención del Trabajo Social.

Una de las panelistas que desarrolla su tarea en el Poder Judicial volvió también sobre

la lógica de las instituciones pero poniéndola en tensión con la aspiración transformadora de la realidad social propia del Trabajo Social como profesión y disciplina, la dimensión ética política del Trabajo Social o el plano decisivo de los procesos de intervención. En esta línea nos propuso pensar a lxs trabajadorxs sociales como parte activa de las instituciones y nos compartió su parecer respecto de cómo las instancias de problematización y reflexión colectivas resultan ser una estrategia categórica a la hora de pensar en lo instituyente.

Cada una de las exposiciones que lxs distintxs panelistas fueron desplegando reflejaron procesos de reflexión permanentes. Tal fue así, que una de las profesionales que participó refirió ser graduada de la UNPaz pero relato al iniciar su intervención que había cerrado su formación de grado en plena pandemia y que era a partir de esta actividad, graduada y en calidad de panelista, que volvía a habitar esta institución. Como mencionamos previamente de la mano de Muñiz Terra (2015), las trayectorias lejos de ser sucesiones lineales de acontecimientos desprovistos de sentido se presentan como el resultado de una articulación de múltiples instituciones sociales

Cuando lo imposible deviene en posibilidad.

Susana Cazzaniga (2009) nos plantea que reflexionar y materializar proyectos desde la “imposibilidad” invita a recuperar el pensar desde una cierta autonomía y responsabilidad intelectual que nos puede alertar sobre la domesticación de nuestros saberes al regirnos por las distintas modas. Estos esquemas nos llevan a prácticas repetitivas o infortunios profesionales.

De esta manera la “imposibilidad” puede considerarse en un sentido positivo, en tanto nos enfrenta de lleno a la complejidad, a los múltiples sentidos construidos que entraman la realidad y a ubicarnos como sujetos con la suficiente potencia como para realizar modificaciones, en los contextos que constriñen, pero a la vez habilitan. Además, y quizás principalmente, la imposibilidad nos confronta con la capacidad para reconocer que esas modificaciones se construyen con otros en situaciones concretas que escapan a los “finales” unilateral y previamente definidos (Cazzaniga, 2009)

La imposibilidad de “salir a campo” durante dos largos años permitió sembrar: no solo pudimos explorar, como equipo docente, nuevas estrategias didáctico pedagógicas, sino que nos permitimos revisar y reconfigurar el núcleo más específico de la asignatura, apropiándonos de aquellos aprendizajes que nos transformaron a todxs, incluso respecto de los modos tradicionales de generar aproximaciones al ejercicio profesional, dotando de una necesaria relevancia a la reflexiones en torno a los distintos modos de habitar las instituciones y de generar construcciones con usarixs en primera persona.

En este sentido, problematizar el modo de desplegar la primera aproximación al ejercicio profesional de la mano de una “salida a campo” nos permitió afianzar la pertinencia del ritual que conlleva la planificación de la misma, el encuentro por fuera de las aulas, el privilegio de poder reflexionar colectivamente y de tensionar aquello que está sucediendo



con aquello que estamos buscando comprender.

Revalorizar la posibilidad de explorar espacios socioocupacionales de otros modos, durante la virtualidad, promovió una puesta en valor de las trayectorias profesionales que cada trabajador/a social habitualmente comparte de forma secundaria cuando el protagonismo lo asumen las instituciones, las políticas sociales y las tácticas operativas desplegadas en los procesos de intervención. Por ello, la posibilidad de complementar las salidas a campo con la instancia del panel genero un terreno fértil para promover, incluso, la revisión de las propias trayectorias formativas, laborales y vitales de lxs estudiantes a partir de combinar y complementar las salidas a campo con un panel de expertos presencial. A fin de cuentas “*De todo quedaron tres cosas*”³

BIBLIOGRAFÍA

Cazzaniga, S. (2009). Sobre la imposibilidad de la intervención profesional: reflexiones para “poder” repensar. *Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación en Trabajo Social Universidad Nacional de Entre Ríos.*

Dombois, Rainer (1998), “Trayectorias Laborales en la perspectiva comparativa de obreros en la industria colombiana y la industria alemana”, en T. Lulle, P. Vargas y L

Grassi, E. (1995). Trabajo Social e Investigación Social: una relación necesaria. *Revista Perspectivas: Notas sobre intervención y acción social*, (1), 38-47.

Karsz, S. (2007) *Problematizar el Trabajo Social. Definición, figuras, clínica.* Barcelona: Gedisa.

Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista latinoamericana de metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65

Muñiz Terra, L. M., Roberti, M. E., Ambort, M. E., Bidauri, M. D. L. P., Riva, M. F., & Viña, S. (2015). De la entrevista guionada a la entrevista biográfico-narrativa: reflexiones en torno a un trabajo de campo colectivo. In *IV Jornadas Internas del CIMeCS (La Plata, 2015).*

3.- Aunque es fácil encontrarlo atribuido a Fernando Pessoa, este poema proviene de un texto de la novela “O Encontro marcado” del brasileño Fernando Sabino (Fernando Tavares Sabino, 1923-2004).

Articulación de asignaturas en la formación docente: en torno a la gramática y su didáctica

Stella Maris Tapia

Universidad Nacional de Río Negro. Sede Andina

stapia@unrn.edu.ar

RESUMEN

El relato que presentamos da cuenta de una experiencia pedagógica llevada a cabo entre las asignaturas Estudios Gramaticales II y Didáctica de la Lengua de la carrera Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (ciclo de Profesorado en modalidad virtual) para abordar conjuntamente la sintaxis del español lengua materna y su transposición didáctica. El problema de enseñanza que procuramos considerar con la experiencia aquí delineada es cómo atender, durante la formación docente, a la didactización de saberes que implican un conocimiento disciplinar específico poco desarrollado en niveles formativos anteriores. La experiencia se centró en los contenidos gramaticales de la oración subordinada y en la elaboración de explicaciones y consignas didácticas para enseñar este fenómeno en un corpus integrado por memes y microrrelatos. El relato de esta experiencia de elaboración conjunta y evaluación paralela en ambas asignaturas procura analizar las decisiones y los desafíos implicados en estos procesos de articulación, en tanto práctica docente que puede dar claves de acceso a la enseñanza de la gramática en el nivel universitario y en el secundario.

PALABRAS CLAVE: articulación entre asignaturas universitarias, saberes disciplinares gramaticales, didáctica de la lengua, formación docente

INTRODUCCIÓN

La experiencia pedagógica que relatamos a continuación fue desarrollada en la cursada en paralelo de las asignaturas Estudios Gramaticales II y Didáctica de la Lengua de segundo año del Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, carrera en



modalidad a distancia que se dicta desde el año 2009 en la Universidad Nacional de Río Negro. Por tratarse de un ciclo de complementación curricular, a esta formación ingresan estudiantes que se encuentran desarrollando labores docentes en materias similares a Lengua y Literatura en la escuela secundaria o en otros niveles del sistema educativo y cuyos títulos de base comprenden Licenciaturas en Comunicación Social, Profesorados de Enseñanza Primaria o afines.

Estas condiciones de ingreso harían suponer que las/os estudiantes de esa carrera ya poseen un bagaje de conocimientos en torno a la lengua materna y que resulta prescindente la enseñanza de contenidos gramaticales sobre sintaxis del español; no obstante, después de años de dictado de Didáctica de la Lengua resulta evidente la necesidad del estudio en profundidad de la oración compuesta y subordinada, para luego poder abordarla en propuestas didácticas, ya que es notorio el desconocimiento del sistema de la lengua por parte de docentes y docentes en formación, como consecuencia, entre otros factores, del proceso de desgramaticalización de la enseñanza, que expondremos luego. Una consecuencia de este diagnóstico resultó en la incorporación, en el plan de estudios de la carrera realizado en 2019, de dos asignaturas para desarrollar contenidos gramaticales, profundizando los que antes se dictaban en una única materia (Gramática). Este cambio del plan de estudios tenía por objetivo que hubiera una apropiación paulatina y gradual de saberes en torno a la sintaxis¹ para luego guiar, desde la didáctica específica, la reflexión metalingüística en la producción de secuencias didácticas para la escuela secundaria (Camps, 2006; Bronckart, 2007). En este sentido, es importante señalar que, si bien los contenidos oracionales han dejado de enseñarse en el nivel medio como saberes específicos *per se* (en los diseños curriculares, el trabajo sintáctico se plantea por su articulación con las prácticas de lectura y escritura y el análisis se sustituye, como método de enseñanza, por otras propuestas que alienten la manipulación y la reflexión sobre el saber epistémico de la lengua). Ahora bien, desde una didáctica que procure enseñar la lengua en articulación con las prácticas del lenguaje, el dominio de los saberes disciplinares gramaticales resulta fundamental para que las y los docentes se perciban como productores de saberes en su profesión (Tardif, 2014).

El sistema educativo y en particular, la formación docente actual, como dijimos, centra la disciplina escolar Lengua y Literatura en el dominio de las prácticas de lectura y escritura y en el desarrollo de las habilidades textuales y discursivas que se requieren para dicho dominio praxeológico; es por ello que ha cedido el espacio simbólico preponderante el análisis sintáctico como lo conociéramos en las aulas hasta mediados de los ochenta del siglo pasado. Un problema de enseñanza, no obstante, es que las prácticas de escritura más formalizadas y elaboradas (en los géneros que corresponden a ámbitos académicos, científicos, periodísticos, por ejemplo), que conciernen a los últimos años de la escuela

1.- Entre otras formas sintácticas, nos referimos a las subordinadas sustantivas, de relativos y a las construcciones comparativas, superlativas, consecutivas, causales, finales, condicionales y concesivas.

secundaria, demandan un conjunto de saberes sobre el sistema de la lengua, a la hora de seleccionar los recursos estilísticos, explicar y entender fenómenos o corregir errores de uso. Estos conocimientos epistémicos (Bronckart, 2007) han dejado de estudiarse como un corpus de saberes sistemáticos y el proceso, descrito por numerosas autoras (Tapia y Riestra, 2014; Natale, 2018; Cuesta, 2019, entre otras), da lugar a una desgramaticalización en la enseñanza de la lengua materna (Tapia, 2021). La consecuencia es un disloque entre lo que se demanda conocer para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura y lo que se enseña como lengua en el sistema escolar (en términos de Cuesta, 2019, la lengua enseñada). Como ejemplo de este disloque, a la hora de explicar un error de escritura, *v. g.* por omisión de partes de la oración principal o por concordancia errónea entre aquella y la subordinada, se simplifica, se asocia con las oraciones simples (las que distinguen sujeto y predicado), y faltan saberes sobre términos específicos que permiten nombrar, definir o aproximarse a ese tipo de errores. Estas cuestiones pueden observarse en la corrección (Tapia, 2016) y en la devolución de escritos en las clases (Tapia y Riestra, 2014), donde se registra una distancia entre lo que el/la docente señala y lo que las/os estudiantes pueden aprehender del error y de su explicación.

El punto de partida de la experiencia que narramos es pues, la necesidad de reinstalar el saber gramatical sobre la oración en la formación docente, para abordar la transposición didáctica de contenidos gramaticales en la disciplina escolar. Y en esta línea, la articulación entre Estudios Gramaticales II y Didáctica de la Lengua facilitaría la conexión entre saber disciplinar y saber didáctico, orientando aprendizajes más significativos para las/os estudiantes en su proceso de formación docente.

La descripción de la experiencia que presentamos a continuación se compone de tres aspectos: la planificación de la tarea organizada como un trabajo práctico conjunto con consignas coordinadas, las decisiones en el armado de corpus de lecturas, la evaluación en las dos asignaturas.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La planificación: etapas y acuerdos

La articulación entre las asignaturas Estudios Gramaticales II y Didáctica de la Lengua requirió un primer acuerdo respecto de la mención de un trabajo compartido en los programas de cada una de las materias, entendiendo a tales como proyectos y búsquedas para objetivar el contrato didáctico que se establece con las/os estudiantes, al proporcionarles “un documento que da cuenta de una serie de previsiones (por ejemplo, tipo y cantidad de trabajos prácticos que habrá que resolver), condiciones (por ejemplo, requisitos de aprobación expresados en los criterios de acreditación) y decisiones (por ejemplo, línea teórica por la que ha optado la cátedra) que los involucran como sujetos de aprendizaje” (Steiman, 2008: 21). Por ello, el inicio de la propuesta de articulación formal



(ya había una historia de conversaciones previas entre las dos docentes que dictamos las asignaturas) quedó plasmado en los programas, cronogramas y otros escritos presentados a las/os estudiantes a comienzos de las cursadas, enunciando un trabajo práctico evaluativo compartido entre las dos materias. Este momento inicial implicaba ciertas incertidumbres, como considerar que algunas/os se inscribieran en una sola de las asignaturas, aspecto que podría confirmarse luego ².

El segundo momento de planificación, más cercano, temporalmente, a la fecha de realización concreta del trabajo, supuso contar con un diagnóstico inicial respecto de los conocimientos previos de las/os estudiantes y con una delimitación de la conformación de los grupos de alumnas/os. Se consensuó que cada docente estaría matriculada en el aula virtual de la otra materia como profesora invitada (al ser la carrera a distancia, se dicta a través del campus virtual de la UNRN en modalidad asincrónica) y que habría un foro específico para la consulta de dudas en torno a las consignas en cada una de las asignaturas; además, se habilitarían momentos de consulta sincrónicas en caso de ser necesarios. Otro acuerdo que se estableció fue que cada una de las docentes leería el material didáctico y la bibliografía de la otra asignatura; al respecto, contábamos con la experiencia previa de haber dictado un curso de extensión conjuntamente³, lo que nos permitía saber que no habría inconsistencias epistemológicas o metodológicas insalvables, aunque los marcos teóricos no fueran los mismos. En este sentido, también es importante señalar que el saber disciplinar gramatical ha sufrido variaciones en cuanto a la designación y al modo en que se estudian los fenómenos oracionales, lo que demandó concertar la terminología precisa con la que se nombraría y explicaría la subordinación y sus diversos tipos.

Otros acuerdos conciernen a la formulación y textualización del trabajo práctico mismo, sus consignas, fecha de entrega, criterios de evaluación y, dado que se pretendía trabajar en la articulación entre lectura, escritura y gramática, los criterios para la selección genérica, el armado del corpus y la posibilidad de que estudiantes integraran otras obras, dentro de los géneros abordados, en el mismo corpus.

Bajo el título: “La gramática en articulación con las actividades de lectura y escritura: indagación y formalización de una propuesta de enseñanza para abordar la subordinación sintáctica como tema descontextualizado a partir de memes y microrrelatos”, la propuesta se presentó de la siguiente manera:

El trabajo consiste en indagar en la bibliografía la explicación gramatical para un fenómeno sintáctico vinculado a la subordinación, elaborar la transposición didáctica en una explicación dirigida a un año de escuela secundaria en particular, ampliar

2.- Para estudiantes inscriptos en una sola de las materias, se adaptó la consigna del trabajo práctico según las diferentes trayectorias previas.

3.- Curso de educación continua para la formación docente: “Memes, hilos y otros consumos culturales en la enseñanza de Lengua y Literatura”. Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina, noviembre de 2021

el corpus y planificar una consigna o una serie de consignas para la enseñanza de contenidos gramaticales vinculados a la subordinación (Atención: no se trata, todavía, de pensar una secuencia didáctica entera, sino una parte de ella). Los memes y los microrrelatos que conforman el anexo, seleccionados porque la subordinación es una clave para comprender la lectura, pueden utilizarse en su totalidad o sustituirse, parcialmente, por otros.

La consigna detallaba, reformulando, los cuatro aspectos que integraban el trabajo: una síntesis teórica y un análisis del reconocimiento de tipo de subordinada, una explicación didáctica en el que se contemplara el proceso de transposición para un año determinado de la escuela secundaria, incluyendo las metáforas que sirvieran para la exposición del fenómeno; la justificación del corpus finalmente abordado, haciendo hincapié en que la sintaxis (en particular, la subordinación) fuera significativa en función de la lectura de cada texto y las consignas con las que pudiera guiarse, en una o dos clases, la manipulación del contenido y la reflexión gramatical (Camps, 2006; Rodríguez, 2011; Rodríguez y Zayas, 2017)⁴.

Como la propuesta didáctica apuntaba a la articulación entre gramática y lectura, en la selección del corpus también se plasma un acuerdo sobre los géneros y las obras, como se plantea a continuación.

El armado de corpus. ¿Por qué memes y microrrelatos?

En la asignatura Didáctica de la Lengua se pretende la enseñanza del sistema de la lengua articulada con la enseñanza de los saberes textuales y discursivos (Bronckart, 2007). Esto supone una decisión epistemológica: desde qué lugar se recorta el objeto de estudio de la didáctica disciplinar; podemos señalar las prácticas sociales de referencia, además de los saberes provenientes de las ciencias del lenguaje, como los géneros discursivos (Voloshinov, 2009, Bajtín, 1999) que permiten al productor de textos orales y escritos la apropiación de modelos y la reutilización del género-modelo ante una situación comunicativa de características similares. Este marco no supone limitarse, en la escuela, a la enseñanza de los géneros que se utilizan en la vida cotidiana y en los ámbitos laborales, sino, antes bien, considerar cuáles son más variados y ricos en cuanto al uso estilístico del lenguaje, además de mostrar mundos posibles diferentes. La literatura es la forma más elevada de creación estética con el lenguaje y la escuela, su espacio de socialización democratizadora. Estas definiciones explican nuestra opción por el género microrrelato, como un género literario que, por su brevedad, condensa mucha riqueza estilística y sintáctica, además de ser apropiado para el desarrollo de una lectura intensiva que permite recuperar mecanismos

4.- Por manipulación del contenido se entiende el uso lingüístico, por ejemplo, que se pueda reescribir una frase de otra forma, variando los componentes sintácticos, sin modificar su sentido sustancialmente; la reflexión gramatical o metalingüística apunta a que se vuelvan conscientes estos procesos y, preferentemente, que se emplee terminología específica para dar cuenta de ellos aunque, como observa Zayas (2006), es recomendable alternar consignas para promover los distintos niveles de apropiación de los contenidos gramaticales y adaptar la metodología que subyace a las consignas, según los diferentes propósitos.



de textualización y selecciones discursivas. En otro orden, los memes conforman otro género breve; este sí, asociado con lo cotidiano, con consumos culturales, y cuyos usos didácticos se exploran en la finalidad de las clases (Gagliardi, 2020), ya que conforma otro modo de exploración de las posibilidades del sistema de la lengua, asociadas con un efecto de sorpresa y el humor.

Se seleccionaron las obras “La cucaracha soñadora”, de Monterroso; “Y después qué”, de Shúa, “Polifemo y Cía”, de Denevi; “Humanitos”, de Galeano; “Bendición de dragón”, de Roldán y “Cortísimo metraje”, de Cortázar, en las que la subordinación sintáctica es significativa porque muestra ciertas recurrencias estructurales que ilustran la simetría y el paralelismo sintáctico poniendo de relieve que la interpretación de cada microrrelato se enriquece con una reflexión sobre sus componentes lingüísticos. En cuanto a los memes, se presentaron distintos ejemplos, principalmente con subordinadas sustantivas, entre ellos el de la mujer y el gato que responde a la forma “Dijiste que” y el “Se tenía que decir y se dijo”.

La posibilidad de que cada estudiante integrara otros microrrelatos o memes se planteaba en la consigna: el análisis de los trabajos entregados nos permite observar que sólo un tercio de las/os estudiantes introdujeron microrrelatos distintos de los provistos en el corpus; los motivos para agregarlos parecen radicar en una decisión de enfocar la oración subordinada sustantiva vinculada con el estilo directo e indirecto (profundizando lo observado en los memes) y, en otro caso, la recursividad de la subordinación con relativos que introduce una estructura infinita en una clara asociación sentido- tratamiento de la forma. En el caso de los memes, no hay introducciones de nuevos modelos, sino que se emplean los proporcionados, vaciados de su contenido específico, para proponer consignas de escritura.

¿Evaluación conjunta?

Otro desafío de esta experiencia de articulación radicó en cómo evaluar el trabajo de cada estudiante: nos preguntábamos si realizar una evaluación conjunta o considerar, en cada una de las asignaturas, los criterios de evaluación específicos. Se optó por trabajar en una evaluación independiente pero que incluyera aportes de ambas docentes en una escritura colaborativa. Los documentos elaborados por las/os estudiantes fueron compartidos en Google Drive para que cada una de las docentes pudiera observar los comentarios laterales y las apreciaciones finales con los que se devolvieron cada uno de los trabajos; la acreditación como aprobado o en condiciones de reescribirse y volver a presentarse fue decidida de forma independiente para cada una de las materias. En un solo caso se observó que era la explicación disciplinar incorrecta la que derivaba en errores en la transposición didáctica; otros dos, requirieron una revisión y reentrega, sea de la explicación didáctica del fenómeno, sea de la formulación de la consigna para la clase. En el caso en que se pidió que se reelaborara la transposición del fenómeno gramatical, pudo observarse una mínima distancia entre la teoría y la consideración de

qué aspectos de esta podrían abordarse en la escuela secundaria. También es necesario señalar que estudiantes que no estaban cursando las asignaturas simultáneamente no pudieron resolver el práctico, aunque se haya procedido a realizar adaptaciones en cada uno de los casos, atendiendo las diversas trayectorias previas.

La mayor parte del estudiantado resolvió la actividad positivamente, pero evaluó que la consigna resultaba sumamente compleja y que, si bien la intención de articular las dos materias en una sola actividad podría resultar interesante, también requería disponer de tiempos de estudio más extensos que los que suelen emplearse cuando las materias trabajan por separado. Por otra parte, la experiencia fue calificada de novedosa, pero sin que ello implique, necesariamente, una evaluación positiva; antes bien, algunas/os refirieron perplejidad por lo que se consideró innovador, frente a las tradiciones compartimentadas de las materias universitarias. Vale aclarar que no estaba prevista una evaluación específica de esta tarea por parte del estudiantado, sin embargo, fue objeto de comentarios expuestos en el foro de evaluación de la asignatura Didáctica de la Lengua, de donde los hemos recogido.

A MODO DE CIERRE

La experiencia nos ha permitido observar algunas consideraciones que queremos exponer como un cierre provisorio del relato.

En primer lugar, es necesario mencionar que cuando las cursadas de las asignaturas resultan en paralelo, las dificultades de organización de fechas de entrega, de cursadas de quienes no están inscriptas/os en ambas materias, podrían actuar como obstáculos para proponer estas articulaciones. En el caso narrado, hubo una demora en el cronograma de una de las asignaturas para poder desarrollar el trabajo práctico. Asimismo, se contemplaron las situaciones particulares para realizar adaptaciones a las consignas. Estos obstáculos no afectaron las cursadas porque el número de estudiantes de cada una de las asignaturas es relativamente bajo, sin embargo, podrían ser perjudiciales con cursos más numerosos.

En segundo lugar, si bien en todos los trabajos prácticos se incorporaron saberes gramaticales transpuestos y consignas para abordar la subordinación en las clases de nivel secundario, debemos preguntarnos acerca de la generalización de la propuesta: ¿supone esta experiencia compartida una práctica transformadora de la formación docente? ¿Es suficiente la necesidad de conocer y repensar cómo abordar la gramática desde las actividades de lectura y escritura y desde la articulación entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico-didáctico para comenzar a modificar la enseñanza? Consideramos, desde ya, que resulta insuficiente, pero es el primer paso para la toma de conciencia durante la formación de profesores de Lengua y Literatura, de fundamental importancia para ahondar en los problemas de enseñanza de la lengua.



BIBLIOGRAFÍA

Bajtín, M. M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.

Bronckart, J-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Camps, A. y F. Zayas (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Grao.

Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Gagliardi, L. (2020). Memes en la clase de lengua y literatura: qué, para qué y cómo. *Convergencias. Revista de educación*, 3(5), 25-49. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/convergencias/article/view/3199>

Natale, L. (2018)- La investigación sobre la enseñanza de Lengua y Literatura, en Steinberg, C. (Coord.), *La investigación de la enseñanza de Lengua y Literatura y Matemática en la escuela secundaria en Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.

Rodríguez Gonzalo, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 58, 60-73.

Rodríguez Gonzalo, C.; Zayas, F. (2017). La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: el adjetivo como ejemplo. *Caplletra* 63, 245-277.

Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tapia, S. M. y Riestra, D. (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos?, *Saga*. UNR, 1, primer semestre de 2014, pp. 178-206.

Tapia, S. M. (2016). *La corrección de textos escritos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tapia, S. M. (2021). La lengua en los Cuadernos Seguimos Educando para el nivel secundario [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Abra Pampa, 18, 19 y 20 de noviembre de 2021.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.

Zayas, F. (2006). La actividad metalingüística. Más allá del análisis gramatical, en Camps, A. y F. Zayas (Coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Grao, pp. 161-171.



El taller de investigación psicosocial como escenario de un proceso dialéctico de enseñanza

Ximena Jaureguiberry
Soledad Abdala Grillo
Carina del Carmen Ferrer
Rosa Estrella Suárez
Jorgelina Farré

Facultad de Psicología, UNLP
ximenajaureguiberry@hotmail.com

RESUMEN

En este trabajo se presenta el relato de una experiencia de innovación en el ámbito de las prácticas de enseñanza de la materia Psicología Social en el marco de la carrera de Lic. y Prof. de Psicología (Facultad de Psicología, UNLP). Dicha experiencia consiste en la utilización de un dispositivo-taller de investigación psicosocial con la finalidad de enriquecer el proceso de enseñanza/aprendizaje de los contenidos teórico-metodológicos de la asignatura, favorecer el trabajo grupal colaborativo, acompañar y brindar a las y los estudiantes mayor autonomía e implicación en sus procesos de aprendizaje. Motivó la implementación de los talleres la necesidad de promover una mayor integración entre teoría y práctica, por lo que el taller en tanto metodología de enseñanza activa centrada en la interacción entre las y los estudiantes; y entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer se presenta como el modo más apropiado para cumplir los objetivos de aprendizaje de la materia.

PALABRAS CLAVE: Psicología Social, taller, investigación psicosocial, praxis, dialéctica

INTRODUCCIÓN

El proceso de investigación psicosocial compuesto de fases diacrónicas y momentos sincrónicos (Samaja, 2003) es una instancia importante dentro de las estrategias de

enseñanza de la Psicología Social ya que permite el abordaje de problemáticas complejas que interpelan a los sujetos en su cotidiano y prepara a las y los estudiantes para su futura práctica profesional. Esta estrategia de formación resulta significativa para la apropiación de los contenidos de la materia, en lo conceptual, así como también en lo metodológico y en lo referido a las técnicas propias de la disciplina-profesión por cuanto las y los estudiantes trabajando en grupos se abocan a construir en el aula los distintos momentos del proceso de investigación articulando las categorías psicosociales propuestas como un modo particular de comenzar a leer determinados fenómenos de la realidad social.

El modo en que concebimos el proceso de apropiación de los aprendizajes puede definirse bajo la noción de praxis, es decir la unidad de la teoría y la práctica. Unidad que es dialéctica porque la acción es la condición del conocimiento y viceversa. Proceso dialéctico, siempre inacabado en el cual la explicación no está en el sujeto ni en el objeto sino en la relación entre ambos. No se trata de que un sujeto deba apropiarse del objeto a conocer sino de que el sujeto y el objeto de conocimiento se constituyan mutuamente; el aprendizaje está en la relación entre ambos y es la práctica la que permite que el sujeto cognoscente sea productor y producido/transformado en su acto.

Desde esta perspectiva un taller como dispositivo de enseñanza-aprendizaje favorece la integración de teoría y práctica, la construcción compartida de conocimientos siendo la metodología más apropiada para la generación de “un proceso educativo basado en una concepción de la pedagogía de la praxis” (Gadotti, 1996 citado en Cano, 2012 P. 36). En este sentido, el taller, como dispositivo, consiste en un espacio donde se supone la posición activa en todos sus participantes; aquel lugar para pensar, actuar, sentir, compartir con la finalidad de construir conocimientos.

Para enriquecer la realización de las investigaciones grupales; y con el propósito pedagógico de que las y los cursantes aprehendan una visión de conjunto de las cuestiones metodológicas generales, y su relación con las cuestiones epistem-ontológicas, así como también ético-políticas inherentes a dichos procesos de investigación psicosocial, es que a partir del año 2019 se propuso la implementación de un *Taller de investigación grupal* (de carácter obligatorio y semanal) integrado al espacio de las comisiones de Trabajos Prácticos donde se focalizan contenidos integradores de la asignatura. De esta manera, se trata de impulsar y acompañar a las y los estudiantes en la propia tarea investigativa como mediador clave para los aprendizajes disciplinares (Fundamentación del Programa de la materia, 2022)

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La implementación del taller de investigación en el marco de las comisiones de trabajos prácticos comenzó a desarrollarse a partir del año 2019, y se diseñó a partir del diagnóstico de algunas situaciones tales como una cierta disociación entre la teoría y la práctica; dificultades en la instauración de la grupalidad y generación de un genuino



trabajo colaborativo, así como por la necesidad de promover mayor autonomía de las y los estudiantes respecto de sus procesos de aprendizaje. La propuesta, incluso, surgió a partir del relevamiento de las sugerencias de las y los estudiantes en encuestas de inicio y cierre de cursada, donde entre los años 2017 y 2018 fue recurrente la demanda de mayores espacios de acompañamiento para la realización del proceso de investigación.

Al momento de implementarse esta innovación, ya existían talleres para acompañar los procesos de investigación pero los mismos se realizaban con una frecuencia quincenal, en un espacio/tiempo separado y complementario de las comisiones de Trabajos Prácticos (de 3 horas de duración) a cargo de una docente designada para dicha tarea (acompañada por un/a docente perteneciente a la cátedra que se incorporaba de manera alternada/rotativa a cada encuentro).

Debido a cuestiones objetivas concernientes a una reducida planta docente, estos talleres anteriores integraban a todas las comisiones. Por ende, el cumplimiento de la asistencia al espacio se realizaba de manera rotativa entre las/los integrantes de los pequeños grupos de investigación; es decir que de cada grupo debían asistir entre uno y dos integrantes, en representación del mismo, ya que si hubieran participado los grupos completos el número de asistentes a esos espacios hubiera sido mayor a quinientos. Según, la modalidad implementada, las/los asistentes designados para cada encuentro tendrían posteriormente la función de transmisión/explicación de los contenidos teórico-metodológicos que habían sido abordados en el taller al resto de su equipo de investigación (que no había estado presente) a partir de una serie de recursos como materiales audiovisuales, comentarios, y apuntes relevados; cuestión que generaba en varias ocasiones, serias dificultades de comprensión en el resto del pequeño grupo, debido a la complejidad intrínseca de la tarea, y los contenidos novedosos.

En respuesta a este diagnóstico situacional y a las mencionadas sugerencias reflejadas en las encuestas, se implementó un incremento de la carga horaria de los Trabajos Prácticos, pasando a ser de 4 (cuatro) horas, en lugar de 2 (dos) ampliándose significativamente el número de talleres (entre 10/11 según la cantidad de T.P. que posea cada ciclo lectivo), modificación sustantiva que habilitó el tiempo y la posibilidad del despliegue de la modalidad de taller para el desarrollo e intercambio participativo sobre el proceso de investigación dentro del aula; y en un rol activo de todas/os los integrantes del grupo.

Conjuntamente, a la hora de planificar el segundo momento de los Trabajos Prácticos se estableció como eje vertebrador la centralidad de la integración de los contenidos teóricos con los procedimientos metodológicos y su posterior articulación con los referentes empíricos, producto del trabajo de campo; por lo que se delimitaron dos espacios diferenciados pero al mismo tiempo con continuidad y de manera articulada. En términos dialécticos: dos momentos de un mismo proceso. Un momento de trabajo sobre contenidos conceptuales correspondientes a cada tema (momento epistemológico del trabajo conceptual) y de manera continuada, un espacio en el cual se desarrollan las macrofases/momentos del

proceso de investigación en articulación con las conceptualizaciones trabajadas (momento operativo del trabajo investigativo).

De este modo se ha intentado superar la disociación teoría-práctica, favoreciendo el trabajo colaborativo y la co-construcción del conocimiento ya que al final de cada espacio de taller se realiza una instancia de plenario en la cual los grupos interactúan y comparten sus producciones/estrategias sobre de cómo fueron resolviendo las distintas tareas de la investigación: delimitación de un tema/problema, producción de interrogantes, establecimiento de objetivos, construcción del marco teórico, diseño del objeto, diseño de los procedimientos, compartiendo así sus experiencias acerca del trabajo de campo y poniendo en común las relaciones de articulación entre los contenidos teóricos y los relevado en las entrevistas.

Esta instancia de intercambio es de gran riqueza porque permite a los grupos de investigación tomar conocimiento del modo en que otros compañera/os resuelven las distintas tareas, permite realizar rectificaciones, incorporando otras ideas y limita la centralidad del rol del docente cuya función deja de ser la de quien posee el saber, juzga y corrige a la de quien modera la participación, haciendo algunos señalamientos imprescindibles y ante todo permitiendo que se despliegue el conocimiento que los propios estudiantes producen.

De acuerdo a Ander Egg (1991) todo taller exige redefinir los roles entre estudiantes y docentes, donde el docente tiene una tarea de animación, estímulo y orientación y el estudiante es protagonista del proceso con el apoyo teórico y metodológico de los docentes y de la bibliografía, es decir que, la relación docente-estudiante queda definida no por la asimetría de saber-poder sino por la realización de una tarea común.

En consonancia con lo anterior, la estrategia del dispositivo-taller consolida la grupalidad, desarrollando y nutriéndose del Dispositivo Grupal; implicándose mutuamente; a partir de la innovación en el aula de estas estrategias pedagógicas en los espacios de Trabajos Prácticos, sostenemos la riqueza que implica el trabajo grupal colaborativo, favoreciendo la producción de significaciones compartidas en las tareas y experiencias investigativas.

Para finalizar, quisiéramos recuperar aquello que entendemos sobre la perspectiva de la innovación de la mano de algunas autoras que guían nuestras prácticas docentes, subrayando que esta propuesta constituye un entramado de elementos teóricos, técnicos, pedagógicos, políticos e institucionales que, a su vez, sustenta una intención de mejora en términos de una ampliación en la oferta programática (Coscarelli, 2017)

CONCLUSIONES

Una de las cuestiones nodales que impulsaron la innovación relatada, fue la desarticulación entre lo teórico y lo metodológico (o entre teoría y práctica) que se producía cuando en las comisiones de Trabajos Prácticos semanales se trabajaban solo los contenidos conceptuales, y en los talleres quincenales a cargo de otra docente se dictaban



los contenidos metodológicos. Por ello, la integración en una misma comisión de Trabajos Prácticos de 4 (cuatro) horas de los contenidos tanto conceptuales como metodológicos fue considerada por el equipo docente como un recurso pedagógico apropiado y de eficacia para dar respuesta a las situaciones problemáticas suscitadas.

Durante el periodo de emergencia socio-sanitaria de pandemia por COVID-19 atravesado por la comunidad en general y la comunidad educativa en particular, los procesos de enseñanza/aprendizaje debieron reorganizarse de un modo diferente en todos los ámbitos, y por lo tanto también en nuestro dispositivo-taller. Fue necesario ir re-acomodando, re-adaptando y re-creando otras actividades que promoviesen el aprendizaje colaborativo a partir de los recursos que la plataforma Moodle nos ofrecía: foros de debate, tutorías on-line, recursos padlet, etc. Se diseñaron, así, actividades destinadas a compartir entre las y los estudiantes los avances del proceso de investigación intergrupalmente.

En este sentido, el trabajo de campo inherente al proceso de investigación en tanto instancia de validación empírica sufrió modificaciones debiendo realizarse las entrevistas de manera virtual. A pesar de estos obstáculos pudieron cumplirse los objetivos en cuanto a aprehender los fundamentos epistemológicos, metodológicos y técnicos de la Psicología Social a través de una práctica, como lo es el proceso de investigación, y aprender sobre la grupalidad en acto siendo parte de un "grupo-taller" como un dispositivo de enseñanza/aprendizaje que permitió el despliegue de ambos aspectos fundamentales.

Sin embargo, entendemos que no sería en sí mismo el taller como estrategia lo que produce esta síntesis, sino más bien la implementación efectiva de un dispositivo pedagógico-didáctico situado sostenido en la especificidad de una perspectiva crítico-dialéctica propia de la cátedra de Psicología Social.

Los dispositivos utilizados, tanto el taller como la investigación psicosocial, operan como condiciones de posibilidad de un aprendizaje desde la praxis y se sostienen en dicha perspectiva teórica, ética y política en la cual las y los docentes de la cátedra nos posicionamos para la enseñanza de la materia. Pero también está en juego el intento de conmovir significaciones ideológicas hegemónicas en el ámbito académico científico, cuestiones referidas a la formación con la que llegan las y los estudiantes, y el paradigma cartesiano que aún sigue primando a nivel académico, de la salud y de lo social en general.

Desde nuestras prácticas impulsamos su cuestionamiento siendo parte de un proceso colectivo que nos incluye y a la vez nos excede, y que abarca al ámbito de nuestra casa de estudios, la universidad y otros. Es este proceso -movimiento contrahegemónico- lo que intentamos llevar al aula a través de una serie de mediaciones pedagógicas como la que relatamos.

BIBLIOGRAFÍA

Ander Egg, E. (1991) *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Ed. Magisterio del Río de La Plata.

Cano, A. (2012) *La metodología de taller en los procesos de educación popular*. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2 (2), 22-51. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf

Coscarelli, María Raquel (2017) "*Curriculum e institución (capítulo 2)*". En Picco, Sofía y Orienti, Noelia. (Coords.). *Didáctica y Curriculum. 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>

Programa de la materia Psicología Social 2022, Ap. 3 Fundamentación

Samaja, Juan (2003) *Análisis del proceso de investigación*. Curso de Doctorado en Psicología, UBA. Ed. Mimeo.



Enseñar Filosofía Social luego de la pandemia. Un relato de la experiencia, de hallazgos y de desafíos en la Facultad de Trabajo Social (UNLP).

Ezequiel Asprella
Luisina Bolla
Micaela Morales Pizzo
César Germán Rómoli

Docente en Facultad de Trabajo Social (UNLP)

asprellaezequiel@gmail.com

luisinabolla@gmail.com

micaelamoralespizzo@gmail.com

germanromoli@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo intenta recuperar parte de la experiencia recorrida por el equipo de cátedra de la asignatura Filosofía Social, de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social (UNLP). Nuestro objetivo es identificar una serie de hallazgos y desafíos encontrados en el proceso de retorno a la presencialidad tras la virtualización forzada por COVID-19, acontecimiento disruptivo que nos encontró cuando recién comenzábamos a consolidarnos como equipo. Tal como intentaremos mostrar, la pandemia implicó muchas acciones inesperadas e imprevistas, pero también fue oportunidad para resignificar la forma del ejercicio docente que entendemos debe consolidarse en pos de garantizar la educación superior como un derecho. En tal proceso, encontramos nuevos desafíos que atañen tanto a las formas en que enseñamos como a los temas y debates que abordamos en clases. En esta oportunidad, nos interesa compartir algunas de estas experiencias para ponerlas en común y, al mismo tiempo, intentar hacer un balance grupal de lo recorrido y de lo pendiente.

PALABRAS CLAVE: Filosofía social, trabajo social, docencia, pandemia, presencialidad

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo intenta recuperar parte de la experiencia recorrida por el equipo de cátedra de la asignatura Filosofía Social, de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social

de la Facultad de Trabajo Social (UNLP), poniendo énfasis en los hallazgos y los desafíos encontrados en el proceso de retorno a la presencialidad tras la virtualización forzada por COVID-19.

La asignatura Filosofía Social se creó con la modificación del actual plan de estudios de la carrera de Trabajo Social (UNLP) en el año 2015 y tuvo su primera cohorte en marzo de 2019. Esa propuesta inicial fue diseñada por el Dr. Héctor Arrese Igor, primer profesor titular concursado y pionero en la construcción del programa de contenidos. Dado que Filosofía Social no es una asignatura habitual en las carreras de grado de las Universidades argentinas y que no hay una similar en la Universidad Nacional de La Plata, para confeccionar un programa y una propuesta pedagógica Héctor se valió de otras pocas experiencias previas en otros países para delinear los temas y la bibliografía. Fue él quien nos convocó para conformar su equipo de trabajo, y a partir de sus ideas claras y su coordinación nos fuimos formando en las categorías centrales de la Filosofía Social.

Esta experiencia inicial no fue solo un aprendizaje de teorías: Héctor también nos transmitió un método de trabajo colectivo en el cual primaba la humanidad, la escucha atenta de las opiniones y sugerencias, el respeto por los acuerdos y la excelencia académica. Mucho de este legado ha influido en las experiencias que compartiremos. Lamentablemente, en junio de 2020 Héctor falleció por un problema de salud, dando lugar a posterior a la actual conformación del equipo de cátedra.¹

Dos acontecimientos nos parecen importantes destacar, antes de comenzar con el análisis propiamente dicho, ya que atañen a ciertas especificidades de nuestro ejercicio docente. Por un lado, la particularidad de una materia que no es “habitual” en las carreras universitarias de grado. Esto significa que se trata de contenidos curriculares a los que no accedimos en nuestras formaciones específicas y que no se encuentran integrados para la enseñanza en el grado. Esta particularidad promueve que como equipo estemos en una constante búsqueda y formación a la hora de diseñar estrategias didácticas. La otra particularidad, que sí comparte con otras asignaturas, es que se trata de una materia de Filosofía en la carrera de Trabajo Social. De allí que también nos motiva la búsqueda por la relación con el Trabajo Social, es decir, no sólo por encontrar formas de enseñanza adecuadas al quehacer e incumbencias propias de la filosofía, sino, sobre todo, el desafío de ponerlas en diálogo con la especificidad del Trabajo Social.

En lo que respecta a la organización del dictado de la materia, Filosofía Social posee dos espacios áulicos semanales diferentes, pero íntimamente relacionados. Por un lado, las clases teóricas donde se presentan los temas, se exponen los debates más generales y se realizan algunas integraciones con el ejercicio profesional de Trabajo Social y/o la actualidad nacional. Por otro lado, las clases prácticas que funcionan con un grupo de estudiantes estables, y donde se propone repasar en forma general los contenidos y

1.- A partir del lamentable suceso, hemos compilado las fichas teóricas del Dr. Héctor Arrese Igor en un libro de cátedra de EDULP, disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/136571>



trabajar con los mismos a partir de recursos concretos a fin de favorecer la comprensión de los mismos. En ambos espacios, la característica del rol docente es facilitar el acceso a los debates filosóficos para pensar y problematizar nuestras realidades, descartando la búsqueda de la repetición memorística de las teorías. Por último, existe un tercer espacio para consultas generales sobre el contenido, donde les² estudiantes pueden acudir por necesidad espontánea.

NOVEDADES DEL RETORNO A LA PRESENCIALIDAD

Tras el advenimiento de la pandemia por COVID-19, la Facultad de Trabajo Social resolvió sostener el dictado de clases de las asignaturas de manera virtual. Para esto, el equipo de la Secretaría Académica realizó los acompañamientos necesarios para que cada asignatura pudiera adaptarse, tomar los elementos centrales de la educación a distancia y utilizar el entorno AulasWeb de la Universidad. En marzo de 2022, luego de dos años de esa particular forma de dictado, se definió que las condiciones sanitarias estaban dadas para que las cursadas retomaran la habitual forma presencial y áulica en el edificio de la Facultad. A partir de la experiencia transitada en esta vuelta a la presencialidad durante el primer cuatrimestre del año 2022, desde el equipo de cátedra fuimos encontrando novedades en nuestro ejercicio docente, las cuales pueden enumerarse en dos facetas y entendemos que son importantes de compartir.

Un primer elemento se vincula con la necesidad de humanizar los marcos pedagógicos en el ejercicio de la tarea docente. Durante la virtualización forzada pudimos detectar en varios estudiantes la aparición -o consolidación- de una cierta lógica que puede pensarse como racional-económico en la forma de transitar los procesos de aprendizaje. Algo de esto pudo verse plasmado en el pedido estudiantil por grabar los encuentros para luego reproducirlos en *forma veloz* y apuntar lo principal (sobre esto no desconocemos los complejos problemas de conectividad y de equipamientos tecnológicos, pero intentamos recuperar que primaba ese pedido en quienes estos problemas estaban resueltos). O también en que las clases debían tener una duración acotada y sintética para obtener un uso *eficaz* del tiempo, o incluso por dificultad para poder sostener la atención. Si bien ese tipo de demandas fueron recibidas y consideradas -y podrían ser problematizadas pero exceden los alcances de este trabajo- nos interesa destacar su relevancia a la hora de construir el regreso a la presencialidad áulica. Comenzamos a comprender que en el mundo docente de la pos-virtualidad ya no son bienvenidas las clases teóricas de exposición magistral de otrora, donde una persona a cargo tomaba la palabra y demostraba su experticia temática. Al quedar demostrado que los estudiantes pueden -y quieren- decidir el *tempo* de las clases y descartar lo que no les interesa, se vuelve necesario afinar el diálogo entre docentes y

2.- La escritura de este trabajo está redactada en lenguaje inclusivo. Cuando se refiera a identidades en general se usará la "e" (ejemplo: adulte) como forma de incluir todos los géneros posibles.

estudiantes a la hora de trabajar sobre el contenido. En esta tarea, nos ha quedado clara la importancia de cautivar a los estudiantes durante las clases como un mecanismo de promover su interés en el contenido trabajado. Entendemos que en estos contextos se consolida como parte del trabajo docente el hecho de producir (o retroalimentar, según sea la situación) la curiosidad y la pregunta estudiantil. En otras palabras, nos referimos a evidenciar los porqués de la importancia de cada tema en la formación de una carrera, por fuera de ciertas lógicas racionalistas.

Un segundo elemento ante el retorno a la presencialidad surgió de la necesidad de hallar una nueva forma de construir el vínculo pedagógico con los estudiantes. Sin perder de vista que el eje del vínculo docente-estudiante en la Universidad está fuertemente dado por el trabajo sobre un contenido, la salida de la pandemia produjo diferentes y diversas manifestaciones de malestares en la salud mental³ de los estudiantes al volver a habitar las aulas presenciales. Esto quedó plasmado en los distintos pedidos y avisos estudiantiles que fuimos recibiendo ante expresiones de ansiedad, de tristeza y/o de angustia, que fueron atravesando y afectaron el trabajo pedagógico planificado. Este tipo de situaciones no son nuevas, pero sin duda en nuestra experiencia docente eran excepcionales, comenzaban y finalizaban en momentos delimitados y pertenecían a personas particulares. Lo que encontramos que sucedió fueron malestares en su mayoría inespecíficos y que se hacían colectivos, que no podían delimitarse o singularizarse. Antes que ignorarlas o negarlas, esto nos puso en el compromiso de alojar dichas situaciones e incorporarlas al diseño cotidiano de la planificación, con el extremo cuidado de no perder los límites y las competencias del rol docente. Entendemos que el vínculo docente-estudiante tiene un alto componente humano y no es posible desarrollar el trabajo pedagógico ignorando los malestares que las personas pudieran estar padeciendo y, al mismo tiempo, ese vínculo no puede transmutar en un dispositivo terapéutico. Con estos cuidados, fuimos realizando adecuaciones académicas⁴ singulares y acorde a cada necesidad, pero también las articulaciones y/o derivaciones a los espacios institucionales pertinentes⁵ a fines de favorecer la inclusividad pero fundamentalmente la empatía ante las personas.

HALLAZGOS EN VÍAS DE CONSOLIDACIÓN

A partir de lo que fue la experiencia del dictado tras el retorno a la presencialidad áulica,

3.- Consideramos que estos malestares también atravesaron a quienes nos desempeñamos como docentes, pero dada la intención del presente trabajo decidimos omitir el análisis de esa realidad.

4.- La Facultad posee la resolución 55/11 del Consejo Directivo que habilita y regula el proyecto de adecuaciones académicas para todas sus carreras. El mismo tiene la finalidad de promover la inclusividad de aquellos estudiantes que estuvieran transitando situaciones certificadas que imposibiliten cumplir con los reglamentos de cursadas vigentes.

5.- La Facultad posee una Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa y una Consejería de Género, para atender las demandas y problemáticas del estudiantado.



nos interesa recuperar algunos hallazgos que fueron apareciendo durante ese tránsito.

Uno de los recursos que se consolidó fue el uso del cronograma de clases. Con la virtualización producida por la pandemia, una recomendación de los dictados de educación a distancia versaba sobre la importancia de ofrecer un cronograma que detalle el orden de las clases. En la experiencia virtual pusimos a disposición en una pestaña el libre acceso a un cuadro que graficaba cómo iba a organizarse la cursada. En el mismo quedaban expuestas la fecha, la unidad temática y la bibliografía obligatoria para las clases teóricas y para las clases prácticas (incluso se indicaba cuando hubiera día feriado). Dicho cuadro se actualizaba en caso que surgieran modificaciones no previstas en el calendario académico. Este recurso fue bien valorado por los estudiantes, por lo que decidimos conservarlo en la cursada presencial. Consideramos que esta suerte de hoja de ruta siempre disponible fue un gran aporte teniendo en cuenta las diversas complejidades que fueron sucediendo tras el retorno pospandémico.

Una decisión pedagógica que se convirtió en hallazgo fue la duplicación de clases por cada unidad temática. Dado que era una incógnita la forma en que se desplegarían las clases presenciales luego de la virtualidad, resolvimos quitar un poco de velocidad a la cursada para dotarla de intensidad. Nuestra intención fue favorecer la comprensión del contenido y se tradujo en destinar dos clases a cada unidad temática, permitiendo que durante dos clases seguidas se trabaje sobre el mismo contenido temático y bibliográfico. La dinámica fue una primera clase con una alta carga teórica y “pegada” al texto bibliográfico y una segunda clase con recursos más dinámicos que permitían poder hacer síntesis entre el contenido y la aplicabilidad de dicha teoría. A su vez, al comienzo de cada clase se retomaba brevemente lo trabajado en la anterior y al finalizar se introducía lo siguiente. En palabras de los estudiantes durante la evaluación de fin de cursada, esta dinámica *“permitió un mayor detenimiento y una mayor apropiación de los contenidos”* a la vez que se volvieron necesarias en tanto *“en la primer clase surgían dudas que luego, en la segunda, se despejaban”*. Asimismo, fue valorado positivamente el segundo encuentro de cada unidad ya que permitió el trabajo colectivo entre estudiantes y el diálogo entre los contenidos teóricos abordados y situaciones concretas vinculadas a la intervención profesional del Trabajo Social.

La forma de trabajo colectiva y en sintonía hacia el interior del equipo de cátedra también es una característica que adquirió relevancia en el retorno presencial. El equipo en su conjunto discute, aporta, mejora o ajusta precisiones sobre las planificaciones de las clases. Para cada unidad del programa, se trabaja sobre los mismos temas tanto en las clases teóricas como en las prácticas. Pero también para las comisiones prácticas hay un objetivo para cada clase que es el mismo para todas las comisiones y orienta qué debe trabajarse cada contenido bibliográfico. Esas planificaciones se establecen antes del comienzo del dictado, pero lejos de quedar estancas, se van ajustando a medida que encontramos problemas u obstáculos. De esta forma, más allá de las singularidades de cada docente, la asignatura puede ofrecer una misma propuesta de cursada para todas las

comisiones y en todos sus espacios.

Pensando en la forma de evaluar el contenido, el retorno a la presencialidad requirió que se ponga mucha atención sobre la preparación previa de los estudiantes para afrontar la evaluación. Esta necesidad fue revelándose durante la cursada presencial y motivó que diéramos tiempo y espacio a trabajar junto con los estudiantes sobre los criterios de evaluación. Para esto, la clase teórica previa a la evaluación se destinó para realizar un repaso general sobre todos los contenidos obligatorios, pero en la clase práctica, cada comisión expuso a consideración grupal la forma de evaluar. Es decir, cada comisión pudo trabajar sobre cómo sería la evaluación, sobre qué tema se harían las preguntas, y sobre qué dimensiones estaría puesta la atención docente a la hora de revisar lo entregado. Previo a este momento, como equipo de cátedra nos dimos el tiempo para acordar grupalmente cómo serían los criterios de evaluación, con el objetivo de unificarlos pero también de discutirlos a fin de encontrar una integración entre la experiencia de cada comisión y de los contenidos teóricos mínimos. Recuperamos esta acción como fundamental para realizar correcciones en la misma sintonía y no caer en sesgos graves a la hora de evaluar a los estudiantes.

Sobre la evaluación y la coordinación al interior del equipo también hubo un hallazgo interesante. Se realizó un examen individual, presencial, áulico, escrito y con los textos bibliográficos impresos plenamente disponibles. Lo interesante fue que las preguntas que se realizaron fueron construidas colectivamente por el equipo docente pero ajustadas para cada comisión. De esta manera, cada docente daba precisión sobre cómo y sobre qué preguntar en base a cómo había resultado la cursada con cada comisión. De esta manera, pudimos evaluar sobre los contenidos mínimos obligatorios, pero integrando el proceso de trabajo que tuvo cada comisión, evitando preguntas genéricas que pudieran resultar expulsivas para los estudiantes.

Asimismo, la experiencia de haber realizado un parcial escrito, presencial y con la bibliografía obligatoria disponible fue interesante en un retorno a la presencialidad en el que identificamos angustias, miedos e inseguridades respecto a la instancia de evaluación. Muchos de los estudiantes manifestaron que fue una dinámica que permitió “calmar ansiedades por volver a rendir presencial”, “argumentar mejor las respuestas” a la vez que destacaron que “las preguntas eran muy reflexivas y tener los textos brindó seguridad”. Como equipo docente, este formato de evaluación nos permitió orientar las consignas hacia ejercicios de justificación, argumentación y diálogo entre los aportes de los autores trabajados y situaciones concretas, profundizando las articulaciones entre la Filosofía Social y el Trabajo Social.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de lo expuesto en este trabajo, intentamos recuperar cómo fue el proceso docente en el retorno a la presencialidad tras la forzada virtualización por la pandemia



COVID-19. Las novedades que fueron apareciendo durante la cursada -más del orden de la salud mental que nos demandaron adecuaciones sutiles- si bien eran esperables, no se habían presentado antes en esta intensidad y recurrencia. Ante esto, como equipo de cátedra nos fuimos posicionando desde una perspectiva inclusiva y de cuidado, para que el proceso pedagógico no fuera expulsivo o se convirtiera en una situación agresiva para estudiantes y/o docentes. De esta manera, aquí intentamos plasmar los hallazgos que fuimos encontrando y consideramos importantes de sostener en las próximas cohortes.

Si bien el tránsito hacia la virtualidad en pandemia y la vuelta a la presencialidad implicó revisar y modificar las estrategias didácticas y el vínculo pedagógico con los estudiantes, queremos enfatizar la importancia del posicionamiento del rol docente. La pandemia nos obligó a repensar no solo nuestro rol profesional sino también el de la Universidad, nos puso en una situación *incómoda* en el buen sentido de la palabra. Una *incomodidad* que implicó rediscutir las estructuras que heredamos en nuestra formación, desde las formas de evaluación y desarrollo de clases, hasta incluso el sentido de la propia Universidad. A los fines de consolidar una educación superior pública, laica, gratuita, como derecho y en perspectiva de género, resulta necesario generar las instancias de reflexión sobre el lugar que estamos ocupando. Así por ejemplo en las reuniones de cátedra, como hemos comentado, vamos acrecentando estas discusiones para no reproducir modelos obsoletos y poder responder a los desafíos que se presentan para el siglo XXI.

Sin embargo, como forma de balance también nos interesa clarificar ciertos desafíos pendientes como docentes en una asignatura que reflexiona en forma explícita sobre los lugares de enunciación teórica. Hablamos de la necesidad de incorporar en los contenidos bibliográficos diferentes autores de Nuestramérica y que no sean únicamente varones cis. Entendemos que ciertos procesos hegemónicos de construcción teórica han producido ausencias, omisiones o expulsiones para quienes no ocupan identidades jerárquicas, y estos procesos están en plena reversión al calor de los movimientos feministas. También entendemos que la sola condición de género no produce un contenido teórico destacable para ser incorporado a un programa de contenidos de una asignatura en una carrera universitaria. Entendemos que trabajamos sobre un área (la Filosofía Social) de origen reciente en el mundo nordatlántico, en la cual aún no encontramos desarrollos consolidados en nuestras latitudes; diagnóstico que nos motiva a nosotres como grupo a continuar este camino de investigación y de formación. Hechas las salvedades, comprendemos que para honrar las reivindicaciones de las epistemologías feministas, debemos tener atención en poder visualizar autoras y debates que puedan incorporarse al contenido bibliográfico del programa. En el mientras tanto, la forma que encontramos para fortalecer esta vacancia es a través de los recursos que abordamos en clases, que hacen mención o recuperan situaciones propias de nuestras latitudes y de género.

Por último, consideramos que al tratarse de una materia ubicada en la currícula de una carrera específica como Trabajo Social, es nuestra tarea continuar profundizando la

integración con dicha profesión. No se trata de “aplicar” de modo unívoco la Filosofía Social al Trabajo Social; sino de interrogar, desde el Trabajo Social, algunos debates que han sido abordados desde la Filosofía Social, para desde allí interpelar la propia filosofía social, como un ida y vuelta crítico y (a nuestro juicio) enriquecedor para ambos campos de trabajo. Este diálogo mutuo resulta particularmente atractivo, más si tenemos en cuenta que, *a priori*, podría tratarse de dos disciplinas que no parecen inmediatamente compatibles. En general, la Filosofía suele ser caracterizada por su capacidad de abstracción y de análisis (muchas veces, meta-analítico) pero con un riesgo de disociación de las coyunturas concretas donde se ejerce, se piensa o “gravita” con pesadez (al decir de Kusch); mientras que el ejercicio del Trabajo Social parece aproximarse más a la necesidad de responder a situaciones inmediatas con cierta urgencia y de poder intervenir de forma eficaz. Entendemos que se trata de potenciar la riqueza de los debates producidos por la Filosofía Social, para que puedan aportar en forma consistente a la formación en Trabajo Social y a la perspectiva de derechos y de género.

BIBLIOGRAFÍA

Asprella, E., Bolla, L. y Rómoli, C. (coord). Filosofía social: reconocimiento, justicia y redistribución. Manuscritos de Héctor Arrese Igor. La Plata: Universidad Nacional de La Plata; EDULP, 2022, 101 pp.



Enseñar la diversidad en las prácticas de oralidad en lenguas extranjeras

Marina Grasso
Karina Ibáñez

CEIL (Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas) FaHCE
grassomarina@yahoo.com.ar
karinamibanez@gmail.com

RESUMEN

El reconocimiento de la existencia de distintas variedades del inglés en el mundo a raíz de su expansión global ha traído consigo la discusión acerca de la pertinencia de la adopción de ciertos modelos para la instrucción. Muchos autores sostienen que apoyar un modelo nativo monolingüe en un contexto multilingüe es tomar una postura limitada que no necesariamente refleja la realidad. Por otra parte, en el ámbito de la enseñanza del francés como lengua adicional, la apoyatura teórica de la sociolingüística fomenta discusiones del mismo tipo. En ambas lenguas, conjuntamente con el modelo a enseñar, se cuestiona qué objetivos plantear: ya no se persigue la competencia de un hablante nativo, sino la inteligibilidad. En este marco, el propósito de la presentación es describir cómo se incluye la diversidad lingüística en las prácticas de oralidad en lenguas extranjeras en las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en inglés y francés de la Universidad Nacional de La Plata. La presentación detalla la implementación de nuevas propuestas a lo largo en el bloque de las asignaturas de oralidad a fin de acompañar este cambio de perspectiva en el nivel superior y de formación de futuros profesionales de la lengua.

PALABRAS CLAVE: oralidad, lenguas extranjeras, enseñanza, variedades

1. LA ADOPCIÓN DE UN PARADIGMA MULTILINGÜE Y MULTICULTURAL

La necesidad de adoptar un paradigma multilingüe y multicultural para la enseñanza de lenguas extranjeras se ha impuesto en el debate académico desde el inicio del nuevo milenio como consecuencia del reconocimiento de variedades lingüísticas diferentes de las denominadas “de referencia”.¹

1.- Los modelos de referencia adoptados tradicionalmente y en vigencia aún en la actualidad en la mayor parte de los manuales de enseñanza son el llamado ‘inglés británico general (Maidment 2012 en Cruttenden 2014: 80) y el denominado “français standard” ou “standardisé” (Carton *et al.* 1983). Ésta y todas las traducciones del presente trabajo son nuestras.

Según el sitio Ethnologue, se registran actualmente en el mundo 373 millones de locutores de inglés como lengua primaria y 1.079 millones de usuarios del inglés como lengua adicional. En relación con el francés, se estiman 80 millones de locutores como lengua primaria y el informe de la OIF para 2022 calcula en 321 millones los locutores de francés como lengua adicional.

El hecho de que la cantidad de hablantes no nativos del inglés supere ampliamente al número de hablantes de países en los cuales el inglés es la lengua materna suscitó el cuestionamiento del grado de representatividad que supone una variedad de inglés nativo como modelo de instrucción. Como consecuencia, comenzó a propagarse un cambio de foco en los objetivos de instrucción: se cuestiona la meta ideal de lograr una pronunciación cercana a un “hablante nativo” inglés o estadounidense y se propone la de una producción “inteligible” - es decir, “una pronunciación que pueda ser entendida con poco esfuerzo por parte del oyente” (Abercrombie 1956:37- concepto ampliamente aceptado en la actualidad por diversos autores (ver Munro & Derwin (1995), Smith & Nelson (1985), Morley (1991), Jenkins (2000), Levis (2005), Pickering (2006), entre muchos otros).

En el caso del francés, el cambio de orientación opera en el mismo sentido, pero está acompañado de políticas activas por parte de los países francófonos centrales con miras a evitar el retroceso de la lengua en la esfera internacional – en instituciones académicas, organismos internacionales así como en Internet. Cabe subrayar que, si bien el número de hablantes ha aumentado en muchas regiones de la francofonía, este crecimiento es dispar y predomina en países de África subsahariana en los que el francés es lengua de educación (Wolf 2019; OIF, 2022). En tal contexto, un doble condicionamiento interviene en la situación de la francofonía. Por una parte, el objetivo de mantener una lengua presente e influyente en esferas representativas en las cuales se ve afectada por el avance del inglés. Por otra, el imperativo de adaptar los objetivos de enseñanza incluyendo la inteligibilidad frente al surgimiento de *normas endógenas* (Francard, 2010; Muhr, 2012), o variedades relativamente alejadas del francés de referencia. En lo que hace a la norma de referencia, el francés de París sigue representando el modelo de la enorme mayoría de manuales de enseñanza y es el que persiste también en nuestro ámbito educativo.

2. LA INCLUSIÓN DE LA PLURALIDAD LINGÜÍSTICA EN EL NIVEL SUPERIOR

“El precio que el mundo debe estar preparado a pagar es la sumisión a diversas clases de uso...El escritor africano debería tratar de elaborar un inglés que sea al mismo tiempo universal y capaz de transmitir el peso de mi experiencia africana”. Chinua Acheve (1994:433)



2.a. El tratamiento de la diversidad en las carreras de inglés

En las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en inglés de la UNLP, el tratamiento de la oralidad se desarrolla básicamente en el bloque de estudios fonético-fonológicos, integrado por cuatro asignaturas:

Fonética y Fonología Inglesas 1, Fonética y Fonología Inglesas 2, Dicción Inglesa 1 y Dicción Inglesa 2 (ésta última, perteneciente sólo a los planes de estudio del Profesorado y la Licenciatura).

Fonética y Fonología 1 aborda el estudio de cuestiones segmentales: abarca el tratamiento de la pronunciación de los sonidos del inglés y de los procesos fonológicos que los afectan. La base del trabajo propuesto en esta asignatura se asienta en la convicción de que un futuro profesional debe tener una visión plural de la lengua, poseer conciencia de la realidad sociolingüística en la que se encuentra y reconocer que los objetivos del aprendizaje del inglés son variados. Por lo tanto, en Fonética 1 se pone el foco fundamentalmente en el entrenamiento de las habilidades perceptivas en relación a diferentes variedades de 'World Englishes' (ingleses del mundo, Kachru 1985). Esto implica ayudar a los futuros profesionales a desarrollar la habilidad de percibir peculiaridades y entender la lengua a pesar de sus diferencias, haciendo uso de una estrategia de radar (Sewell, 2016) que priorice las características más salientes presentadas en descripciones existentes. Exponer a los alumnos a la escucha de diferentes variedades y múltiples hablantes influye necesariamente en su comprensión (Clarke & Garrett, 2004 en Ballard & Winke, 2017; Jenkins, 1997; Lotto & Holt, 2011), fortalece su competencia sociolingüística, necesaria para el buen desempeño en contextos multiculturales (Low, 2015) y promueve una visión que intenta erradicar la noción de la supremacía de una variedad por sobre otras.

Fonética y Fonología 2 pone el foco en la entonación del inglés: se aboca a la descripción de los rasgos suprasegmentales de la lengua y de algunas cuestiones relacionadas con la pragmática interaccional. En esta asignatura se continúa con las actividades de comprensión auditiva que exponen al alumno a distintas variedades del inglés a través del trabajo autogestionado de práctica (ver Grasso y Ferrari, 2022). Se agrega, además, el abordaje de temas que poseen rasgos independientes y variables sociológicas: la toma de turnos interaccional (distribución de turnos, habla simultánea y el tratamiento de pausas); tipos de intervenciones (tipos de turno, gestión de cambios de hablante); gestión temática (negociación del tema, cambio o ampliación del tema o tópico) (Cenoz, 2000; Gil Fernández y otros, 2017; Meierkord, 2000). El hecho de enmarcar estos temas en intercambios internacionales permite hacer foco en comportamientos interaccionales que presenten diferencias significativas entre culturas.

Dicción 1, por su parte, propone el estudio de los distintos géneros discursivos orales en los ámbitos privados y públicos, con énfasis en el ámbito académico y desde las diferentes

perspectivas del hablante oyente, intérprete, docente o analista del idioma². Entre sus contenidos, se presentan cuestiones específicas de la fonología del inglés “internacional”. Dicción 2 busca consolidar contenidos impartidos en los cursos anteriores y se basa en el acercamiento al análisis lingüístico de distintos géneros orales. Al ser una asignatura exclusivamente del plan de estudios del profesorado, trata el tema de la evaluación de la oralidad, actividad directamente relacionada con el rol docente que desempeñará el alumno al terminar sus estudios. El trabajo con las variedades del inglés se centra en esta asignatura en el análisis de evaluaciones orales reales provenientes de exámenes internacionales, material que cada institución evaluadora facilita como muestra para los futuros candidatos.

La progresión en el tratamiento de la diversidad en las asignaturas de las carreras de inglés inicialmente centra la atención en el desarrollo de las habilidades perceptivas del alumno para escuchar y comprender la pluralidad lingüística existente. Se fomenta luego la reflexión acerca del estatus del idioma inglés de acuerdo a sus distintos usos y al análisis de rasgos de la producción oral con el objetivo de que los alumnos logren inteligibilidad en intercambios que pueden darse durante el desarrollo de su futuro profesional. Se evidencia como denominador común a las propuestas de cada asignatura la construcción de una visión que, en términos de Gutiérrez (2010), se asume la existencia de distintos ingleses con derecho propio que reflejan identidades socioculturales independientes y cuya legitimidad no depende de las normas de los hablantes nativos.

2.b. El tratamiento de la diversidad en las carreras de francés

La formación en francés propone también tres carreras (profesorado, traductorado y licenciatura) con planes de estudio y progresiones idénticas a las de inglés. A lo largo de dos niveles anuales de Fonética y Fonología y de dos niveles cuatrimestrales de Dicción, se busca avanzar paulatinamente en la aprehensión de la heterogeneidad de la lengua y sobrepasar una postura limitante, que Weber denomina “el prisma reductor de la norma de pronunciación” (Weber, 2019:3).

Además, como el alcance del francés es significativamente menor al del inglés en Argentina en los medios masivos y en la educación³, la exposición de los estudiantes a variedades de la lengua es prácticamente inexistente. Muchos estudiantes ingresan a las carreras sin saber que existen formas de hablar la lengua que difieren del francés de París.

La asignatura Fonética y Fonología 1 introduce a los estudiantes en el ámbito disciplinar y busca sentar bases teórico-metodológicas para abordar las características de la

2.- Descripción tomada del programa de la materia (<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10968/pp.10968.pdf>).

3.- Borrows (2018) señala que, en el año 1941, el francés deja de ser lengua obligatoria en la enseñanza pública en Argentina para ceder esta prerrogativa al inglés. Desde entonces, de acuerdo con la autora, la enseñanza de la lengua ha ido retrocediendo y, en el año 1993, la reforma educativa suprime el francés en las escuelas como materia obligatoria.



pronunciación. Se propone, en forma complementaria a un modelo de instrucción explícito centrado en el francés de referencia (Morin, 2000; Detey *et al.*, 2010, 2016), la práctica de comprensión de diversas variedades.

Puesto que los contenidos tratan el sistema de sonidos distintivos en la lengua, la incorporación de variedades favorece la profundización de las capacidades de comprensión y la confrontación de la práctica con la teoría, ya que permite discutir los límites de los segmentos, los fonemas como entidades ideales y sus realizaciones concretas. Del mismo modo, proponer una visión *plurinormalista*⁴ de la lengua (Marcellesi *et al.* 1985; Blanchet *et al.* 2014) puede contribuir a reforzar el sentimiento de seguridad de los hablantes en su uso de la lengua en estudio.

El segundo nivel de Fonética y Fonología proyecta el foco de atención a fenómenos más abarcativos, por la inclusión del plano suprasegmental. Los contenidos de estudio incorporan, en forma progresiva, una mirada discursiva que trasciende la visión monolítica de la lengua y explora las variaciones libres y su valor en contexto (Fónagy, 1982; Léon, 1993). Tal es el caso, por dar algunos ejemplos, del uso de acentos de insistencia, o de determinados patrones entonativos, con propósitos comunicativos concretos.

Si bien la reflexión sobre el lenguaje se complejiza, las diferencias en función del lugar en el que se habla la lengua, no se explicita aún en esta asignatura. La presentación de muestras de habla de diversas variedades tiene todavía el objetivo de perfeccionar las capacidades de comprensión.

Dicción 1 propone el abordaje de la materia fónica como soporte de sentido en discursos concretos. Luego de dos niveles centrados en el estudio de aspectos sistemáticos de la oralidad, abordar la complejidad de los matices de sentido que surgen en cada interacción permite el enriquecimiento de la reflexión a través de la relativización de valores generalizables. En este plano, el aporte de los recursos del fonetismo es esencial. Desde una mirada discursiva y con las herramientas teórico-metodológicas de la fonoestilística (Léon, 1993, 2009; Fagyal & Morel, 1996) y la sociofonética (Celata & Calamai, 2014; Candea & Trimaille, 2015), la diversidad lingüística del francés invita a profundizar una mirada crítica de la oralidad.

Las actividades de comprensión y producción oral surgen a partir del análisis de producciones en sus contextos específicos. Se examinan los recursos explotados por los hablantes con fines expresivos, para generar efectos de sentido en intercambios orales concretos de diferente índole. Se favorece así la adopción de un posicionamiento reflexivo respecto de la circulación de valores simbólicos en entornos sociales determinados.

Del mismo modo que en inglés, Dicción Francesa 2 es exclusiva de la formación de profesores. En ella, se aborda en forma central la variación diatópica de la lengua, esto

4.- Desde fines del siglo XX, algunos estudios en sociolingüística y sociodidáctica refutan la idea generalizada en la didáctica de las lenguas de que es necesario tener una norma única de referencia. Blanchet (2010, 2016) estima que, lejos de ser un elemento de confusión en la enseñanza, la inclusión de una pluralidad de normas puede asegurar la adquisición de capacidades más versátiles para la utilización de la lengua estudiada.

es, las variedades de francés hablado en diferentes regiones del mundo que difieren considerablemente del francés de referencia.

El hecho de examinar la variación es particularmente valioso para nuestros estudiantes, futuros profesionales de la lengua, ya que permite ubicar su propia práctica profesional dentro de un continuo y legitimarse como hablantes de francés como lengua adicional. Este abordaje es de suma importancia en un contexto laboral en el que circulan fuertemente constructos (Narcy-Combes, 2010; Miras, 2021) como “profesor nativo” o “habla sin acento”, con los que deberán tratar los futuros profesionales.

CONCLUSIÓN Y PERSPECTIVAS

La proyección y problematización de la práctica docente en la investigación

La inclusión de la pluralidad lingüística en las carreras de inglés y francés de la UNLP atiende a las discusiones existentes en ámbitos académicos, acerca de la necesidad de adoptar un paradigma multilingüe y multicultural para la enseñanza de lenguas. Aun así, a nivel global como en nuestro ámbito, se reconoce la necesidad de seguir proyectando el cambio de paradigma en otros planos de la práctica educativa como la evaluación de procesos de aprendizaje también plurales y heterogéneos.

Desde 2019, trabajamos para abordar estos interrogantes en el ámbito del grupo de estudios FoCUs (Fonética/Fonología, Contexto y Uso)- CEIL, UNLP- y en el Proyecto de investigación “El tratamiento de la oralidad en la adquisición de lenguas extranjeras en el nivel superior”, cuyos avances esperamos compartir en eventos futuros.

BIBLIOGRAFÍA

Abercrombie, D. (1956). *Problems and Principles: Studies in Teaching of English as a Second Language*. London: Longman.

Blanchet, P. (2010). « Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique - contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes ». En Feussi, V., Eyquem-Lebon, M., Moussirou Mouyama, A., Blanchet, Ph. (Dir.), *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues*. Cahiers de Linguistique n° 35/2, 2009 [2010]. p. 165- 183.

Blanchet, P., Clerc, S., & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. : Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. En *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 175(3), 283. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>



Burrows, A.-H. (2018). L'Alliance française de Buenos Aires de 1914 à 1983 : Étude des conditions de circulation linguistique. 441.Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2018. Français. NNT : 2018 USPCA 049. tel-02147468.

Carton,F.; M.Rossi, D.Autesserre & P.Léon. (1983). Les accents des Français. Paris: Hachette.

Cenoz, M. J. (2000). "Pauses and hesitation phenomena in second language production". In ITL: Review of Applied Linguistics 127-8, p. 53-69.

Clark, R.C y Lyons, C. (2011). Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluation visuals in Training Materials (2nd ed.). San Francisco, CA: Pfeiffer.

Cruttenden, A. (2014). Gimson's Pronunciation of English. New York: Routledge.

Fagyal, Z., & M.-A. Morel (1996). Phonostylistique : Étude du style dans la parole. L'Information Grammaticale, 70(1), 16-20. <https://doi.org/10.3406/igram.1996.2986>

Gil Fernández, J., J. M. Lahoz-Bengoechea y & Villa Villa. (2017). 'La vocal de relleno en español y en ruso: caracterización acústica e implicaciones teóricas'. En Estudios filológicos, (60), p. 69-94. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132017000200004>

Grasso, M. & C. Ferrari. (2022). 'La implementación de estrategias de aprendizaje autónomo para la práctica de la oralidad'. 4° Jornadas sobre Las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 26 al 30 de septiembre de 2022.

Jenkins, J. (1997). "Pronunciation". In SIG Selections 1997: Special Interests in ELT. Ed. Alan C. McLean. Kent: IATEFL, p. 73-79.

Jenkins, J. (2000). The phonology of English as an international language. Oxford: Oxford University Press.

Kachru, B. B. (1985). "Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle". En English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures. Ed. Randolph Quirk and Henry G. Widdowson, p. 11-30. Cambridge: Cambridge University Press.

- Léon, P. (1993). *Précis de phonostylistique: parole et expressivité*. Paris: Nathan.
- Léon, P. (2009). Nouveau regard sur la phonostylistique. En *La linguistique*, Vol. 45(1). 159-170. <https://doi.org/10.3917/ling.451.0159>
- Levis, J. (2005). (Ed.). TESOL Quarterly Special Issue: Reconceptualizing pronunciation in TESOL: Intelligibility, World Englishes, and Identity. In *TESOL Quarterly*, 39(3), p. 365–572.
- Lotto, A y L. Holt. (2011). 'Psychology of auditory perception'. In *Wiley Interdisciplinary Reviews: WIREs Cognitive Science*, 2, 5, p. 479- 489.
- Low, E.L. (2015). *Pronunciation for English as an International Language. From research to practice*. New York: Routledge.
- Marcellesi, C. ; H. Romian & J. Treignier. (1985). « Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière ». En *Repères* n° 67. p. 23-31.
- Meierkord, C. (2000). Interpreting successful lingua-franca interaction. An analysis of non-native-/non-native small talk conversation in English. In *Linguistik Online*, 5(1). <https://doi.org/10.13092/lo.5.1013>
- Morin, Y. (2001). « Le français de référence et les normes de prononciation ». En *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 26, 1-4. p. 91-135.
- Morley, J. (1991). "The pronunciation component of teaching English to speakers of other Languages". In *TESOL Quarterly*, 25, p. 481–520.
- Muhr, R. (Éd.). (2012). *Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages. Getting the Picture*. Peter Lang D. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01621-5>
- Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) (2022). *La langue française dans le monde. Synthèse*. Paris: Gallimard.
- Munro, M. J. and T. M. Derwing. (1995). "Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners". In *Language Learning* 45.1, p. 73-97.
- Pickering, L. (2006). "Current research on intelligibility in English as a lingua franca". In *Annual Review of Applied Linguistics*, 26(1), p. 219-233.



Sewell, A. (2016). *English pronunciation models in a globalized world: accent, acceptability and Hong Kong English*. New York: Routledge.

Smith, L. E. and C. L. Nelson (1985). "International intelligibility of English: directions and resources". In *World Englishes*. Vol. 4. No. 3, p. 333-342.

Weber, C. (2019). « Interrogations épistémologiques autour de l'oralité : Quel paradigme pour la didactique de la prononciation de demain ? ». En *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4252>

Estrategias lúdicas para la enseñanza del derecho: ¿Estrategias innovadoras?

María Agustina Ragusa

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales - Universidad Nacional de la Plata
magustinaragusa@gmail.com

“Los juegos son la forma más elevada de investigación”

Albert Einstein

RESUMEN

La enseñanza de disciplinas jurídicas se ha caracterizado por el uso de metodologías docentes de carácter tradicional, soslayándose la posibilidad de que el Derecho se puede aprender “jugando” en tanto se concibe al juego como un mecanismo de ocio y entretenimiento, en contraposición al mundo del trabajo hacia el cual se direcciona la formación universitaria. Sin embargo, no se debe olvidar que no se trata de “jugar” como mera actividad de entretenimiento, sino de utilizar a los juegos para propiciar el mejoramiento de las relaciones intrapersonales e interpersonales del grupo; incentivar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, y habilitar un espacio seguro donde además de la razón, la emoción cobre relevancia. Desplegar actividades lúdicas en el aula resulta sumamente beneficioso para la comprensión de determinadas mecánicas y la aparición de los estados creativos imprescindibles en la formación de profesionales comprometidos con la realidad social. Parece extraño hablar de juego en el nivel de la educación superior, pero cuando nos referimos a la creatividad, nos encontramos en el terreno propicio de exploración para intentar renovar la enseñanza desde lugares nuevos.

PALABRAS CLAVE: Estrategia, juego, lúdica, ocio, innovación

INTRODUCCIÓN

El juego, como actividad universal, forma parte de las diversas culturas y prácticas de la humanidad. Sin embargo, analizar su utilización para facilitar los procesos educativos en la universidad, supone no solamente un posicionamiento pedagógico previo, en cuanto



posición política que el docente asume al momento de intervenir¹ sino también problematizar sobre las prácticas docentes que se deciden desplegar en el marco del aula.

Si bien existen múltiples acepciones del término juego y distintas definiciones esbozadas por autores, podemos diferenciar al juego de otras actividades a partir de algunas de sus características. En este sentido, más allá de las reglas que puedan acordarse a modo de “límites” en el marco de esa situación de juego y que permiten observar su sistema propio, se trata de un espacio que implica realizar una actividad libre y voluntaria, y que no pretende un rendimiento específico porque su resultado es incierto.

En el ámbito educativo, cuando producimos acciones estratégicas se requiere conocer al destinatario de esa acción estratégica, a nuestro interlocutor. Necesitamos conocer y reconocer sus prácticas socioculturales y, en este sentido, si bien el juego es una actividad que atraviesa la vida de la humanidad, lo cierto es que presenta características específicas según cada cultura. Es por eso que resulta de suma relevancia y complejidad la tarea docente de diseñar el juego de manera tal que suponga un espacio de encuentro, de diálogo, de reto cognitivo que dialogue con los campos de significación de los educandos, de manera tal que la actividad verdaderamente les interpele. Es con esas consideraciones que la incorporación del juego en el aula puede cifrarse como una estrategia innovadora.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La relevancia de la lúdica en la educación para tender a la formación de sujetos críticos

La lúdica, en cuanto a todo lo relativo al juego proviene etimológicamente, del sustantivo latino *ludus*, cuya palabra viene a develar el vínculo estrecho entre la educación y el juego ya que a su vez era el vocablo que se utilizaba en la antigua Roma, para referirse a la escuela primaria y elemental, entre otras acepciones, puesto que con *ludus* también se aludía a los juegos de mesa.

En este sentido, continuando bajo la órbita del análisis etimológico, nos encontramos con la palabra “escuela” que deriva del griego *Skholé* que significa ocio, tiempo libre, pero no

1.–(...) “La intervención es un fenómeno más complejo de lo que pudiera parecer, dicha noción está cobijada o arropada por una serie de decisiones que toma el sujeto que la realiza. Cada sujeto educativo decide desde sí mismo desde sus capacidades y posibilidades como acotaba Eduardo Remedí, “las acciones y decisiones son tomadas por el sujeto desde sí mismo”. Existe también una parte previa que media o que regula a toda intervención entendida ésta como un escenario de acción para el cambio, la mejora o para actuar sobre un segmento de la realidad socio-educativa en cuestión. Dicho espacio previo tiene que ver con tres atributos:

a) Con la intención educativa de lo que se pretende lograr al intervenir. Qué se hace y qué se pretende lograr con eso.

b) Con la necesidad a la que responde toda acción por ejecutarse. ¿A qué responde esta acción o este conjunto de acciones?

c) Al conocimiento de los sujetos y su ámbito a quien va dirigida la intervención. ¿Qué papel juegan, en dónde se define su participación y cuál es el beneficio de lo que arrojará la intervención por realizarse? (...)” Pérez Reinoso, 2017: 1.

en términos de descanso sino como un espacio contemplativo, de reflexión y conversación en contraposición a las actividades de trabajo que buscan un rendimiento o productividad y que se encuentran orientados a la mantención cotidiana.

Sin embargo, los espacios de juego fueron concebidos y puestos en “funcionamiento” como un espacio de descanso improductivo y no de reflexión en los sistemas educativos nacionales a partir del siglo XIX, bajo el denominado recreo².

No obstante, resultaría de suma importancia habilitar estos espacios contemplativos, de reflexión, diálogo e intercambio en contraposición a la idea de que la educación debe adelantarse a lo que suceda en el mundo laboral a futuro para lograr una mejor adaptación a esa realidad en términos de funcionalidad/productividad. Por eso, pensar y sentir la enseñanza desde la lúdica implica crear espacios de juego en pos del pensamiento crítico que operen como lugares de encuentro para transformaciones sociales y cambios pensados a partir de ese ocio estudioso referido. En este sentido, en cualquier situación de juego, el error puede concebirse como sinónimo de una nueva “vida”, de una nueva jugada, que permita repensar la estrategia previa y reformularla. Es en el despliegue de un juego donde lo imprevisto da lugar a la creatividad en un marco en el que la fantasía, lo real, lo racional y lo emocional confluyen.

No obstante, para que el juego pueda cumplir con esos objetivos es necesaria su adecuada confección, en correspondencia con el objetivo que se persigue y con el posicionamiento pedagógico asumido³ para que, por ejemplo, la lógica de la competencia individual – presente en algunas dinámicas de juego- no sea un elemento que necesariamente esté presente en la dinámica áulica ya que la finalidad de la lúdica en el aula no es jugar por jugar ni jugar para ganar, sino construir espacios colaborativos y democráticos de enseñanza y aprendizaje.

Hacia docentes y estudiantes prosumidores: la relevancia de la confección y despliegue de juegos y actividades lúdicas

El término prosumidor tiene su origen en la unión de dos conceptos: productor y

2.– Fue con la constitución de los sistemas educativos nacionales a fines del siglo XIX que se instituyó el recreo de manera generalizada. Los fundamentos para su implementación comenzaron a basarse en la biología, la fisiología y la higiene. El objetivo del recreo era reponerse de la fatiga. Según Lorenzo Luzuriaga (1995) “los recreos se establecieron en la escuela tradicional para romper la sucesión de clases en las que el alumno permanecía pasivo, y evitar la fatiga de éste”. Este concepto se refiere a lo que “ha ocurrido antes” y lo que “va a ocurrir después”. Así el recreo era pensado como imagen en negativo de lo que sucede en el aula, es decir como espacio y tiempo de catarsis física y psíquica.

3.– A modo de ejemplo, la propuesta de juego de un de memotec adaptado a los contenidos de una materia, implica incorporar el juego al aula pero si la finalidad que persigue esa actividad es que los educandos solamente memoricen contenido para ser reproducido sin más, en modo alguno se puede sostener que se trate de una estrategia innovadora que muestre correspondencia con el propósito pedagógico de tender a la formación de sujetos críticos, activos, que transformen la realidad social.



consumidor. En el ámbito educativo puede ser utilizada la palabra para referenciar a docentes y estudiantes que producen y consumen sus propios contenidos permitiendo la creación y recreación de ideas traducidos en materiales colectivos desde un enfoque crítico, reflexivo, inclusivo, de manera tal que favorezca la participación de cada uno de los sujetos involucrados. Todo ello supone además el dominio responsable de recursos analógicos y tecnológicos lo que a su vez implica abarcar la

alfabetización mediática e informacional⁴, poniendo en jaque la presuposición de generaciones que han sido denominadas como “*nativos digitales*”⁵

Si hablamos de docentes y estudiantes prosumidores, entonces debemos pensar, planificar y desplegar prácticas docentes que faciliten esa producción y, la lúdica, aparece como una posibilidad para explorar la creatividad del grupo e invitarlos a jugar.

La producción de material de audio como proyecto de actividad lúdica estratégica: el podcast con fines educativos

“PODCAST” proviene de “ipod” y “cast” de broadcast que en inglés significa “transmisión”. Es decir, transmisión en mi ipod (según APPLE) pero hoy eso fue superado y podemos decir que el “PODCAST” es un archivo digital de audio hecho de manera periódica sobre un tema predeterminado que puede ser distribuido por internet y se puede escuchar desde el teléfono, computadora, tableta o reproductor de audio, donde y cuando quiera el oyente, por eso algunos lo han llamado “audio bajo demanda”.

Hay una serie de ventajas que nos aporta el propio formato de audio, frente a los formatos de video: propicia la escucha al no encontrarse mediado por otros elementos distractores como puede ser lo visual, permite que el sujeto pueda realizar otras tareas de manera

4.– En el informe Ofcom sobre alfabetización mediática en adultos, Livingstone, Couvering y Thumim (2005: 16) afirman que «la alfabetización mediática concibe los medios de comunicación como una lente a través de la cual ver el mundo y expresarse uno mismo, mientras que la alfabetización informacional concibe la información como una herramienta con la cual actuar en el mundo» y «ambas perspectivas son importantes para el desarrollo de políticas de alfabetización mediática».

5.– La categoría de “nativos digitales” fue utilizada por primera vez por Marc Prensky, un experto norteamericano interesado en los vínculos entre educación y nuevas tecnologías. En nuestro país fue Alejandro Piscitelli quien la hizo conocida. Prensky ha preferido utilizar la categoría de nativos digitales para describir a los jóvenes como “hablantes nativos del lenguaje digital de las computadoras, los videojuegos e Internet”. Los inmigrantes digitales en cambio, tienen relación con las nuevas tecnologías pero conservan su “acento de origen”. Sin embargo, la categoría de nativos digitales constituye una idealización que termina cayendo en una homogeneización que olvida no sólo las distinciones de clase y el problema de la desigualdad en el acceso a las nuevas tecnologías por parte de los jóvenes sino también las diferencias que provienen de las diversas motivaciones, los contextos y las valoraciones que realizan los que sí tienen acceso a las mismas sean o no jóvenes. Así, la noción de nativos digitales suele colocar en los jóvenes la iniciativa, el dinamismo y también la responsabilidad por las dinámicas que generan los nuevos medios, y suele exculpar y poner a un costado lo que pueden hacer los adultos para promover usos más ricos, más relevantes y más desafiantes de esas tecnologías”. (Buckingham, 2008). En esta visión, se reduce sus intervenciones a la educación sobre los riesgos de las nuevas tecnologías y los usos adecuados de las mismas. Por ello, es necesario al momento de proponer el uso de algún recurso tecnológico dar una pequeña tutoría sobre cómo se utiliza (sea un instructivo hecho por el propio docente a cargo o bien otro ya hecho disponible en algún sitio web)

simultánea sin perder su atención sobre aquello que escucha, da un espacio a la imaginación y a las representaciones mentales únicas a partir de lo que estamos escuchando. Por otro lado, como productores del PODCAST, nos interpela a ser creativos, pues la atención del oyente sólo se capta a través de un sentido: el oído, promueven la edición y selección de la información convirtiendo a los docentes y estudiantes en productores (además de consumidores) de contenidos y, al igual que otros formatos, permite revisar el material (yendo hacia atrás o hacia adelante). Esto es fundamental para cuando no se comprendió o escuchó adecuadamente algo. Finalmente, otra ventaja que presenta es la posibilidad de que una vez descargado, pueda escucharse incluso sin tener conexión a internet. Asimismo, no posee una limitación de duración lo que supone un desafío de administrar adecuadamente el recurso temporal en las producciones.

Sin embargo, en cuanto a su uso educativo, reiteramos la importancia de la planificación. En este sentido, es necesario determinar el tipo de actividad (de repaso, de construcción del conocimiento, etc.) sus objetivos generales y particulares, el tiempo de la actividad y, la “antesala” del podcast, ya que pueden desarrollarse a su vez otras actividades previas como lo es la presentación de un material a partir del cual se trabajará el formato, por ejemplo mediante un cuento –también contado mediante un audio- o una dramatización de una situación (en formato audiovisual o presencial) que propicie el debate realizada por los estudiantes o el equipo docente. Posteriormente, se le puede a los estudiantes que piensen preguntas sobre ese material o que lo vinculen con otros textos que, desde sus saberes previos, puedan aportar en relación a la temática. Esto permite ofrecer un espacio de reflexión sobre el valor de la pregunta, frente a un esquema tradicional que aparenta sólo ofrecer respuestas unívocas ante preguntas que no siempre el estudiantado se hace, lo que a su vez nos permite, como docentes, adentrarnos aún más en las subjetividades e intereses de los estudiantes, fundamental para que el material que luego se produzca de manera conjunta, sea significativo.

Luego, se podrá trabajar sobre las posibles respuestas a esas preguntas formuladas por ellos para que puedan comenzar con la planificación de un guión para la producción del podcast. Así, se vuelve indispensable la claridad de la consigna, determinando si se tratará de una actividad grupal, en cuyo caso considero que la conformación de los equipos de trabajo es pertinente que sea realizado por el equipo docente, para fomentar la conformación de grupos heterogéneos que sean capaces de establecer un diálogo significativo. Asimismo es relevante indicar el formato que puede adoptarse bajo el uso de la plataforma (entrevista con roles actuados por ellos mismos o con referentes invitados sobre una temática, individual, grupal, informativo, radial, cuento o historia, etc), cantidad de episodios, tiempo -mínimo y máximo de duración-, y explicación de los criterios de evaluación.

En correspondencia con lo hasta aquí expuesto, el docente también se dispone a jugar y, en este sentido, una manera de invitar a la realizarla actividad lúdica y explicitar la



consigna del “PODCAST” puede ser a través de un video o audio que sea compartido a lxs estudiantes en alguna plataforma, como presentación de la actividad que pueda generar expectativa sobre la actividad que se desarrollará. En este sentido, es fundamental ese momento inicial de invitación al juego ya que en ciertos entornos no se propicia el juego⁶ y es tarea sustancial del docente expresar de manera clara y sencilla aquellos aspectos que serán valorados en la realización de esa producción y, en consecuencia, brindar una devolución que permita a los y las estudiantes poder detectar cuestiones a modificar o mejorar, así como también cuestiones positivas vinculadas a su desempeño

CONCLUSIONES

Propiciar la expresión a través del formato del “podcast” nos ofrece la posibilidad de incorporar al aula un condimento lúdico desde la imaginación del sujeto que escucha u observa y desde la creatividad de quienes producen el contenido.

Trasladado al ámbito educativo, nos invita a repensar los roles del docente y del estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues la horizontalidad en la producción de contenidos desdibuja los límites tajantes trazados en las prácticas arraigadas en el modelo tradicional de la educación. Debatir, actuar a partir de ello, teniendo en cuenta la importancia del contexto actual, en el cual las plataformas nos invitan a aprender haciendo (de manera amigable), nos permite abrir el campo de posibilidades que se nos ofrece en el ámbito educativo, ante una realidad que demanda cambios que sean significativos para la comunidad.

Por otra parte, si pensamos en la posibilidad de crear material audiovisual a través de un video corto, existen plataformas, como Tik Tok e Instagram que facilitan ese tipo de producciones. Sin embargo, contar con una herramienta amigable no es suficiente, ya que además de la alfabetización mediática aludida anteriormente, es necesario que la propuesta docente interpele desde la lúdica la producción y dosifique adecuadamente la dificultad de la propuesta, ya que una actividad con demasiada dificultad o facilidad podría terminar por frustrar el aspecto lúdico y de reto propio de la actividad. En este sentido, un ejemplo de actividad podría ser la propuesta de construir grupalmente un video de hasta tres minutos de duración para que expliquen un concepto que sea comprensible para un/a niña/o de diez años. Aquí se encuentra las dificultades que implica el trabajo colaborativo como la síntesis del contenido, además de la edición, la utilización de un lenguaje acorde a

6.– El docente es quien presenta la propuesta lúdica como un modo de enseñar contenidos. Lxs estudiantes que juegan junto con el equipo docente se apropian de los contenidos a través de un proceso de aprendizaje. Este aprendizaje no es simplemente espontáneo, sino que es consecuencia de una enseñanza sistemática e intencional en referencia a la situación de juego propuesta. HARF Ruth. Nivel inicial. Aportes para una didáctica. Citado en: Malajovich, Ana (2000) Recorridos didácticos en la educación inicial. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

esa edad y la expresión corporal⁷. Sin embargo, incorporar la lúdica al aula implica pensar y sentir en clave de juego y, eso sólo ocurrirá en la medida en que como docentes nos dispongamos a jugar y nos apropiemos del juego para facilitar, en el marco de un clima distendido, que los estudiantes puedan desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje.

Como consecuencia de ello, podemos advertir que el juego en el ámbito educativo puede funcionar como un medio para vehicular los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que con estas consideraciones, se constituye en una estrategia que habilita cierta flexibilidad, de manera tal que durante la dinámica de la actividad el docente pueda realizar modificaciones en las reglas de juego durante el desarrollo de la actividad, en pos de mantener el clima lúdico y el factor sorpresa. Sólo con esos alcances el juego puede concebirse como una estrategia de enseñanza innovadora que aporte beneficios adicionales por sobre otras.

BIBLIOGRAFÍA

Bossolasco, M., Storni, P. (2012). ¿Nativos digitales?: Una reflexión acerca de las representaciones docentes de los jóvenes-alumnos como usuarios expertos de las nuevas tecnologías. Análisis de una experiencia de inclusión de las TIC en la escuela. Revista de Educación a Distancia, (30). 1 – 12. DOI: <http://www.um.es/ead/red/30>

Huergo, Jorge (2003), “El reconocimiento del universo vocabular y la prealimentación de las acciones estratégicas” en: Textos de la cátedra de Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP), La Plata, disponible en: <http://institutocienciashumanas.com/wp-content/uploads/2020/03/El-reconocimiento-del-universo-vocabular.pdf> [Fecha de consulta: 1/8/22].

Malajovich, Ana (2000) El juego en el nivel inicial. Malajovich, Ana (Comp.) Recorridos didácticos en el nivel inicial. Buenos Aires. Paidós

M.V. López, (2019) “Sobre el estudio: ocio, melancolía y cuidado,” Teoría de la educación, vol. 31, no. 2, pp. 69-86, jul-dic 2019, DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.21145>

Pérez Hurtado, L. y Collados Henao, T. (2007). Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas Sedes Pablo Sexto en el municipio de Dosquebradas. (Trabajo de grado). Universidad Tecnológica de Pereira.

Sánchez, J. y Contreras, P. (2012). De cara al prosumidor, producción y consumo empoderado a la ciudadanía 3.0. ICONO, 10 (3), 62-84.



Jugar el juego: simulacros docentes en la carrera de Sociología

Paula Cuestas

CIMeCS-IdIHCS (UNLP-CONICET) y FaHCE (UNLP)

paula.cuestas90@gmail.com

RESUMEN

En esta ponencia se presenta una propuesta de trabajo planteada a estudiantes del profesorado en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en una comisión de trabajos prácticos de la asignatura “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales”. Se trata de una propuesta que tiene como fin articular, en acto, dos cuestiones claves para prepararse para la instancia “práctica” a desarrollar en la segunda mitad de la cursada en escuelas secundarias. En primer lugar, se pide la redacción de la planificación de una clase en equipos de trabajo. La segunda parte de esta actividad consiste en la puesta en acto de esta planificación, lo que las y los destinatarios de esta propuesta llaman “simulacros de clase”. En esta presentación se retoma y describe esta experiencia desde la mirada de quien escribe, la docente del curso, atendiendo a sus potencialidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje con futuras y futuros docentes de nivel medio, al tiempo que no dejan de mencionarse las limitaciones y las dificultades en la implementación de esta propuesta.

PALABRAS CLAVE: propuesta didáctica, prácticas docentes, sociología, profesorado

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia¹ se presenta y describe una estrategia de enseñanza que se desarrolla en “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales”, la última materia del plan de estudios del Profesorado en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Esta experiencia tiene lugar en una comisión

1.- Cabe destacar que este texto emerge a partir de una consigna de trabajo en la asignatura “Diseño y coordinación de los procesos formativos” de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Fruto de esas reflexiones, de las devoluciones recibidas por parte de una compañera y de la docente de este espacio curricular es que decidí continuar este análisis y compartir esta ponencia. Al mismo tiempo, se retoman algunas descripciones realizadas en “Problemáticas político-pedagógicas de la educación superior”, también asignatura de esta Especialización.

de trabajos prácticos de la asignatura. Se trata de una asignatura de carácter anual (la única obligatoria con esta extensión en el plan de la carrera) con una frecuencia de clases semanal, con encuentros de dos horas de duración. Asimismo, las y los estudiantes de la asignatura asisten al teórico de la materia que, desde el año 2022, es de dos horas con un uso intensivo del Campus Virtual donde se comparten materiales y propuestas de trabajo.

En el marco de esta materia, en el primer cuatrimestre, las y los estudiantes van formándose como practicantes, y docentes. En ese trayecto, adquieren herramientas teóricas, conceptuales y pedagógicas para el desarrollo de su propia “práctica docente”, que tiene lugar en escuelas públicas de nivel medio en la ciudad de La Plata, durante la segunda mitad del año. Como ayudante diplomada, cargo en el que me desempeño desde el año 2017, me encuentro a cargo de una comisión de Trabajos Prácticos durante la primera mitad del año y realizó un seguimiento personalizado de cada practicante durante el desarrollo de sus “prácticas”, en el segundo cuatrimestre.

En el programa de esta asignatura se plantea, como punto de partida, que “los y las practicantes son sujetxs activxs, curiosxs y creativxs, capaces de hacerse (y hacernos a quienes integramos la cátedra) nuevas preguntas. Por eso, no vamos a dar clases, sino a compartir encuentros con ellxs” (Actis, 2019). Sobre esta base, que supone un intercambio lo más horizontal posible con nuestras/os estudiantes, es que tiene lugar esta estrategia de enseñanza.

A continuación, se mostrará en detalle en que consiste dicha estrategia y el modo en que es llevada adelante por las y los estudiantes (no sin antes describir brevemente el perfil de este estudiantado), para luego reflexionar sobre sus limitaciones y potencialidades en la formación de futuras/os profesoras de Sociología. Cabe advertir que este texto está presentado desde la posición y perspectiva de la docente del curso. Como desafío, a futuro, sería interesante ver de qué modo esta experiencia es realmente percibida por las y los estudiantes, más allá de la buena recepción que usualmente recibí sobre dicha propuesta.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

“Las hago una propuesta”

La estrategia que aquí comparto tiene como fin articular, en acto, dos cuestiones claves para prepararse para esa instancia “práctica” de la segunda mitad del año. Momento en que las y los estudiantes presentan una “propuesta pedagógica” que prevé el desarrollo de 12 a 15 horas de clase frente a un curso como “practicantes” desempeñándose en materias como Sociología, Política y Ciudadanía, Trabajo y Ciudadanía, y otras que, como profesoras y profesores de Sociología, nos encontramos habilitadas/os a dictar. En vistas de ese objetivo, al promediar la mitad de la cursada del primer cuatrimestre, se plantea al



curso la propuesta de hacer “simulacros de clases” dado que una de las preocupaciones que emergen en casi todos los encuentros es “como plantarse/posicionarse como profes”. En ese sentido, se asume con Litwin (2012), que los simulacros, en tanto una experiencia de simulación como estrategia didáctica, predisponen a las y los estudiantes al aprendizaje a partir de una situación ficcional pero similar a una “situación real”.

¿Sociología para quién(es)?

Antes de plantear de que se trata esta estrategia, sin embargo, cabe hacer una aclaración con relación al perfil del estudiantado de “las prácticas”. Más aún, antes de describir ese perfil, es pertinente hacer un breve recorrido histórico de esta asignatura, ya que se trata de un espacio curricular de reciente creación que hasta el año 2017 (mi primero en la cátedra) pertenecía al Departamento de Historia. Así, desde la creación del “nuevo plan” de la carrera del profesorado en Sociología (en el año 2001), las y los estudiantes desarrollaban su práctica docente en “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Historia” en cursos de escuela secundaria de la materia Historia. En una segunda etapa, “las prácticas” comenzaron a realizarse en cursos de Sociología, pero aun cursando en comisiones de Historia. Más adelante, se crearon comisiones específicas para estudiantes de Sociología en el marco de la misma cátedra de Historia. Para 2017, las y los inscriptos a Sociología suponían la mayoría de inscriptos a la materia y al año siguiente, se creó finalmente un espacio curricular específico dentro del departamento de Sociología.

Este aumento paulatino de inscriptas/os a nuestra asignatura y al profesorado, en general, se vincula intrínsecamente con otra transformación curricular: la incorporación de Sociología en la escuela secundaria. Si bien esta materia es obligatoria desde la década de 1990 en algunas orientaciones del ciclo superior de la secundaria, no fue hasta la sanción de la LEN en 2006, con su consecuente expansión matricular, que la demanda por una mayor cantidad de docentes de Sociología no se hizo evidente (Molinari, 2009; Cuestas, 2020). Así, el profesorado que antes se pensaba una continuidad de la licenciatura, es hoy una carrera específica con una salida laboral concreta (bastante más que la que propone la licenciatura) que demanda por una propuesta curricular también específica. Esta particularidad impacta en el perfil del estudiantado. Desde ya que hay estudiantes con un trayecto más “tradicional” que son “ingresantes puros” de la carrera y suelen cursar la licenciatura y el profesorado a la par. Pero también sucede que personas que egresaron de la licenciatura hace ya varios años retoman la cursada de las “materias pedagógicas” para recibirse de profesoras/es porque ya están trabajando de hecho en el ámbito docente o porque lo piensan como una salida laboral. Esta peculiar característica de “las prácticas” hace que tengamos en nuestras comisiones un paisaje diverso en términos de la conformación del “perfil estudiantil”. La estrategia didáctica que presento a continuación supone una instancia interesante para quienes ya se desempeñan como docentes, pero es

especialmente formativa para aquellas y aquellos estudiantes que son “ingresantes puros” y no cuentan con antecedentes o experiencia frente a un curso.

Trazar la hoja de ruta

El desarrollo de esta estrategia de “simulación de clases” consta de dos partes que, como fue dicho, permiten articular dos cuestiones centrales de la práctica docente. Por un lado, la redacción de una planificación de clase; por otro lado, su puesta en práctica. En consecuencia, en primer lugar, se pide la redacción de la planificación de una clase de 40 minutos² en equipos de trabajo. Dada la matrícula habitual de la asignatura y que se trata de una primera experiencia piloto, es conveniente que esta tarea no sea individual. Al mismo tiempo, considerando especialmente el desarrollo de dicha clase, lo ideal es que tampoco sea más de tres personas frente al grupo. De esa forma, se suelen conformar equipos de dos o tres integrantes, según la cohorte. Idealmente, estos equipos se integran por “ingresantes puros” con estudiantes que ya son docentes, lo que enriquece el aprendizaje entre pares con trayectos disimiles y, en especial, que las/os primeras/os puedan aprovechar la experiencia de las/os segundas/os.

En el marco del desarrollo de esta tarea, cada equipo debe elegir un tema del Diseño Curricular de Sociología o de alguna materia afín, hacer un recorte y selección del contenido a dar, pensar una actividad para el grupo y presentar un plan de clase con su debida fundamentación, objetivos/propósitos, metodología de trabajo y un cronograma tentativo del uso del tiempo. Se solicita que, en caso de plantear una consigna de trabajo por escrito a sus estudiantes, la escriban tal cual va a ser presentada al grupo. Asimismo, se solicita la redacción de un plan alternativo de acción en caso de que algún aspecto de la clase pueda fallar.

Todos estos son contenidos que vienen siendo trabajados en clases previas, tanto de teóricos como de prácticos. Desde el primer día de la cursada las y los estudiantes analizan recursos didácticos para utilizar en un aula escolar, proponen otros nuevos a partir de estos modelos, piensan actividades a desarrollar sobre la base de estos recursos. Al mismo tiempo, ya se han leído y revisado críticamente los diseños curriculares provinciales de Sociología y algunas otras materias del área de Ciencias Sociales. Para esa altura, además, el curso ha podido ver propuestas didácticas presentadas por estudiantes de años anteriores para saber cómo asumir esta tarea. Finalmente, además de los contenidos ya abordados, para escribir esta planificación las y los estudiantes cuentan con una suerte de “plantilla” que pueden tomar para guiarse, facilitada por la docente. Unos días antes de la clase, el equipo envía su planificación que es revisada y corregida antes del desarrollo de la clase.

2.- La duración de esta propuesta responde a que el tiempo total de clase es de dos horas. Se asume que siempre hay unos minutos hasta que las y los estudiantes ingresen al aula; luego, que quienes offician de docentes se preparen para esa tarea y, finalmente, un tiempo para la puesta en común reflexiva. La segunda hora de la clase (o el rato que quede según los tiempos que lleve esa puesta en común reflexiva posterior al “simulacro”), el equipo de trabajo vuelve a su rol y la docente asume nuevamente la tarea de guiar el encuentro.



Jugar el juego

La segunda parte de esta actividad, consiste entonces en la puesta en acto de esta planificación. En estos “simulacros de clase”, tanto la docente (quien escribe) como el resto del curso nos ponemos en rol de estudiantes de escuela secundaria y el equipo de trabajo de esa jornada se erige como docente de la clase. Clase que tiene como condición tener una parte expositiva y otra de resolución de una consigna (habitualmente en grupos). Por lo general, el equipo docente comienza por presentar el tema de la clase y hacer una breve exposición de los principales conceptos o autores que veremos ese día (por ejemplo, “sociedad de consumo” y “vida de consumo” de acuerdo con Bauman, o el concepto de “dominación” según Max Weber y los distintos tipos que el autor reconoce). El resto del grupo (incluida la docente) hacemos preguntas “como si fuéramos estudiantes de escuela secundaria”. Esa interpretación genera un clima muy ameno de trabajo, con bromas entre estudiantes, profesoras/es y la docente devenida en una estudiante más. La clase suele continuar con una instancia de trabajo para lo cual se reacomodan los bancos para hacer pequeños grupos. Quienes son profesoras/es de esa clase suelen recorrer el aula haciendo preguntas e incentivando el debate. Los disparadores para esta actividad pueden ser videos (vistos antes en un proyector o desde los celulares), imágenes, letras de canciones, objetos. Finalmente, tras unos minutos de intercambio grupal, se desarrolla una puesta en común de lo realizado y se da un cierre al encuentro. Habitualmente, el equipo docente muestra de qué forma ese contenido se podría vincular con el que sigue y con otros previos del Diseño Curricular. A fin de cuentas, el encuentro semeja una instancia de concurso docente solo que con un intercambio más activo por parte del estudiantado y sin el nerviosismo que procesos de ese tipo traen aparejados (lo que no implica que no sea igualmente un momento vivido con cierta ansiedad por las y los practicantes).

Concluida la “clase”, se da un tiempo de debate y reflexión en el que el equipo docente cuenta como se sintió en ese rol y sus compañeras/os y yo hacemos una devolución (siempre respetuosa y constructivo) sobre su desempeño, la propuesta de trabajo y decimos si creemos que es una clase que podemos imaginar en cursos de nivel medio. De esta forma, en esta segunda instancia se alienta también a un proceso evaluativo entre pares quienes asumen con mucho compromiso la responsabilidad de dar un “*feedback* efectivo” con el fin de mejorar la tarea de sus compañeras/os (Furman, 2021).

Estos “simulacros” se desarrollan a lo largo de cinco o seis semanas de clase (según la cantidad de equipos conformados) al final del cuatrimestre. Para ese momento, se asume que el curso no solo ya ha visto ciertos contenidos del programa, sino que también tiene la confianza suficiente como para hacer este “juego de roles” entre pares. Quizás uno de los aprendizajes más enriquecedores que emergen de esta experiencia pase por la propia idea de “jugar”. Planteado este simulacro como una instancia lúdica (sobre todo para quienes ofician de estudiantes de escuela secundaria), se genera un encuentro en el que “vamos a jugar (a ser docentes y a ser estudiantes)”. Carbó García y Miranda (2010) señalan

que “el aprendizaje divertido –divertido no tiene por qué chocar con un propósito serio y responsable– resulta mucho más productivo”. La buena recepción de esta estrategia entre las y los estudiantes de “las prácticas” permite coincidir con esta idea. De esta forma, los “simulacros de clase” permiten poner en primer plano no solo un aspecto cognitivo y formativo respecto del “ser docente” sino también sensibilidades, afectos y emociones que muchas veces quedan de lado en las propuestas de enseñanza aúlicas (Aizencang, 2018).

CONCLUSIONES

A lo largo de esta ponencia se ha presentado una estrategia de enseñanza que tiene lugar en una asignatura del profesorado en Sociología de la FaHCE (UNLP). El propósito de esta actividad, como fue dicho, es prepararse para sus “prácticas”. Más concretamente, se trata de formarse en la redacción de planificaciones de clase, así como de poder desplegar estrategias didácticas con el propósito de sentir una mayor confianza y seguridad en el rol de docentes, especialmente las/os estudiantes sin experiencia previa. Y de hacerlo de una forma lúdica que, por un lado, promueve un lugar de horizontalidad entre docente y estudiantes y, por otro lado, facilita el aprendizaje entre pares al interior del grupo.

Con sus matices, se asume que esta propuesta es “efectiva” en el curso, tanto por la buena aceptación que genera en el grupo como por el modo en que se desarrollan estas clases. Al respecto y como cierre de esta presentación, cabe mencionar una inquietud planteada por una compañera cuando compartí esta experiencia en una asignatura de la Especialización. La colega de otra casa de estudios me preguntó “si el hecho de que existan plantillas que puedan usarse como guía en la planificación, en base a modelos de años anteriores, no los limita a la hora de realizar una propia y si esto, no podría derivar en que todos los grupos posean estructuras similares”. En esta ponencia, hago propia esta inquietud a partir de un ejercicio reflexivo en el que, efectivamente, noto que la estructura de las clases (una primera instancia teórica, una segunda grupal y una puesta en común colectiva) suelen replicarse casi sin variaciones, más allá de los temas dados, los disparadores para la actividad y los “estilos” de cada equipo docente. A pesar de que nuestros encuentros se hace constante énfasis en el carácter situado de la práctica docente, llevando a un extremo la inquietud planteada previamente, creo que estos “simulacros” pueden, indirectamente, contribuir a modelizar una forma de clase en Sociología y Ciencias Sociales que, paradójicamente, se aparte de pensar lo situado y contextual de nuestra experiencia. Ahora bien, dado que la posibilidad de contar con “modelos” es una demanda de las y los estudiantes, en futuras cohortes, se espera encontrar la manera de subsanar este dilema entre contribuir a la “modelización” y la posibilidad de ser más creativas/os y flexibles en estos “simulacros”, reconociendo que la creatividad y la flexibilidad con cualidades intrínsecas al “ser docente” y que la práctica docente, como sostiene Edelstein (1996), siempre debe ser contextual, situada y reflexiva.



BIBLIOGRAFÍA

Actis, C. (2019). Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales. *Programa de la materia*. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9051/pp.9051.pdf>

Aizencang, N. (2018). Vivencia de jugar o jugar una vivencia. *Lúdicamente* 7(14).

Carbó García, J. R. y Miranda, I. P. (2010). Fuentes históricas de los juegos de rol: un experimento para la didáctica de la historia antigua. *Revista digital de la Universidad de Salamanca*.

Cuestas, P. (2020). Sociología como disciplina de nivel medio en Argentina, Brasil y Uruguay. *Cuestiones de Sociología* (23).

Edelstein, G. (1996) Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo (pp. 75-89). En Camilloni, A. (comp.). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Litwin, E. (2012). El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas (pp. 89-116). En Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Buenos Aires: Paidós.

Molinari, V. (2009). La enseñanza de la Sociología en el nivel medio: Una mirada desde los practicantes de Sociología. *Cuestiones de Sociología* (5-6).

La enseñanza de la escritura a través del curriculum universitario

Belinche Marcelo
Viñas Rossana

Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) - Facultad de Periodismo y
Comunicación Social, Argentina

textos1@perio.unlp.edu.ar
rovinas06@gmail.com

RESUMEN

En la profesión del comunicador/a/e, la utilización de la palabra es una herramienta de trabajo de vital centralidad en el campo laboral, y la comprensión de textos va directamente de su mano. En este sentido, las prácticas de la escritura y de la lectura conforman el proceso de construcción de sentidos y de interpelación para la comprensión en primera instancia, y luego, la transmisión y la transformación de la realidad. Con ambas, el/la/e comunicador/a/e se desempeña en la calle y en el escritorio, y en sus diferentes actividades, siendo observador/a/e y testigo/a/gue de los acontecimientos que lo rodean, analizándolos e interviniendo en ellos, para luego, comunicarlos. En consecuencia, la utilización de la palabra le demanda sensibilidad, claridad y precisión.

Pensar en la enseñanza específica de la práctica de la escritura –desde la perspectiva del campo comunicacional- es pensar en una formación integral en las diversas textualidades, formatos y soportes del territorio de las palabras.

Este trabajo plantea algunas reflexiones e ideas en torno a la enseñanza de la práctica de la escritura en un diseño curricular.

PALABRAS CLAVE: Escritura, lectura, enseñanza, curriculum, universidad

INTRODUCCIÓN

Si hablamos hoy de escribir, de cómo escribir y de la enseñanza de la práctica de la escritura, indefectiblemente, nos adentramos a un escenario de opiniones, críticas y análisis intelectuales desde los diferentes campos en los que la escritura conforma parte inherentemente.



Escritores/as, lingüistas, intelectuales, profesores/as, docentes, periodistas/es, comunicadores/as; todos/as/es forman parte del debate. Sin embargo, particularmente la palabra, como tal, ocupa un lugar esencial en la labor de los/as/es comunicadores/as, y en muchas ocasiones, no ha sido reconocido. Por eso mismo, y desde este punto, resulta importante ampliar y profundizar el debate y encontrar una perspectiva propia desde la disciplina de la comunicación.

En la profesión del comunicador/a/e, la utilización de la palabra es una herramienta de trabajo de vital centralidad en el campo laboral, y la comprensión de textos va directamente de su mano. En este sentido, las prácticas de la escritura y de la lectura conforman el proceso de construcción de sentidos y de interpelación para la comprensión en primera instancia, y luego, la transmisión y la transformación de la realidad. Con ambas, el/la/le comunicador/a/e se desempeña en la calle y en el escritorio, y en sus diferentes actividades, siendo observador/a/e y testigo/a/gue de los acontecimientos que lo rodean, analizándolos e interviniendo en ellos, para luego, comunicarlos. En consecuencia, la utilización de la palabra le demanda sensibilidad, claridad y precisión.

La interpretación o lectura de un texto y/o de la realidad,

desde la perspectiva de la comunicación, implica poner en funcionamiento la trilogía texto-contexto-autor. Entendiendo además, que la lectura y la escritura son prácticas socio-culturales que se sitúan históricamente. Por eso mismo, es importante entender las circunstancias sociales, culturales, políticas, etc. que afectan el modo de pensar y de accionar de los escritores/autores/periodistas en una sociedad y las circunstancias en las que se producen sus textos. (Belinche y Viñas, 2017, p. 1)

Esa trilogía organiza la labor de la lectura y de la escritura y posibilita un abordaje integral de la realidad. Y en este punto, radica la propia mirada y el intento de demarcar el propio campo de la lectura y de la escritura, desde la comunicación, analizando y formulando estrategias para su fortalecimiento y su desarrollo en el territorio imprescindible de las palabras.

En este sentido, la escritura ha sido protagonista de nuestra historia como Nación, vinculada a la región y al mundo. Domingo F. Sarmiento, con su *Facundo*; José Hernández, con el *Martín Fierro*; Esteban Echeverría, con “La Cautiva” y “El Matadero”; Leopoldo Lugones con *El Payador*; Raúl Scalabrini Ortiz, con *El hombre que está solo y espera*; Jorge L. Borges y Adolfo Bioy Casares, con “La fiesta del monstruo”; Rodolfo Walsh con “Esa mujer” u Operación Masacre, entre tantos otros/as/es que nos ayudan a reconstruir a través de sus letras, la historia viva, y en muchas ocasiones, dolorosa, de nuestra Argentina. Son el ejemplo de los/as/es periodistas-es/escritores-as que han dado cuenta de las transformaciones políticas, económicas y sociales en la fortaleza de sus cuentos, novelas, ensayos, poemas.

Pensar en la enseñanza específica de la práctica de la escritura –desde la perspectiva del

campo comunicacional- es pensar en una formación integral en las diversas textualidades, formatos y soportes del territorio de las palabras.

La escritura en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Históricamente, la Facultad de Periodismo y Comunicación Social ha sido pionera en el pensar la escritura como herramienta del comunicador/a/e en sus diseños curriculares de cada una de las carreras de grado¹. El antecedente directo, además de todo lo vinculado al desarrollo propio de las cátedras, es el Programa Línea de Escritura – aprobado por Consejo Académico de la FPyCS en 2009- con el que se implementó un recorrido por seminarios dentro de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social, tanto en el ciclo básico como en el superior, que servía como acreditación en caso de inscribirse en el posgrado de la Especialización en Edición de nuestra institución.

Asimismo, gran cantidad de producciones y de proyectos de investigación han abordado la temática de lectura y la escritura y la enseñanza de las mismas, lo que convierte a la institución en un estado del arte en sí, desde el cual mirar y plantear un debate en el campo disciplinar pero también, como ya mencionamos, plantear el abordaje propio en ese campo desde la formación en sí.

Por otra parte, la encuesta sobre campos laborales realizada por la Dirección de Grado (2018), dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad, a casi 600 graduados/as/es de la carrera de la Licenciatura (orientación periodismo y planificación) no sólo evidenció la relación del diseño curricular con el campo laboral del comunicador/a/e sino también la importancia de la escritura en cada una de las áreas del campo:

- Periodismo: Gráfico, Radiofónico, Audiovisual, Digital, Deportivo, Edición de Textos.
- Planificación: Comunicación Pública, Comunicación Privada, Gestión de Estado, Marketing y Publicidad.
- Profesorado: Docencia en universidad, Docencia en secundaria
- Otras: Comunicación Digital, Comunicación Política, Comunicación y Gestión Cultural, Comunicación Popular e Investigación.

“La escritura es vital porque está presente en todos los espacios donde uno puede estar comunicando cosas ... Creo que para poder escribir bien es imprescindible leer y me parece que las palabras se nutren en un texto a partir de lo que se incorpora. Sigo creyendo que la herramienta básica para hacer periodismo es la escritura”, ha mencionado Luis Rivera en la charla «Escritura y Periodismo», llevada adelante en la Semana del Periodismo de 2018, en la FPyCS.

Y en esta sintonía, muchos/as/es graduados/as/es así lo manifestaron y lo manifiestan y aportaron, en el caso de la encuesta, a repensar y fortalecer estrategias y prácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura.

1.- Licenciatura -en sus dos orientaciones: Periodismo y Planificación- y Profesorado en Comunicación Social, y Tecnicaturas Superiores Universitarias en Periodismo Deportivo, en Comunicación Digital, en Comunicación Pública y Política y en Comunicación Popular.



DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La pregunta entonces, hoy, es... ¿cómo enseñar la práctica de la escritura en un diseño curricular de la universidad? ¿Cómo pensar ese currículum, en una carrera de comunicación, teniendo en cuenta que la palabra, fundamentalmente la escrita, es una herramienta esencial en el entramado laboral de los/as/es comunicadores/as?

Alicia de Alba (1991) define el currículum como 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. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el acontecer de los currículos en las instituciones sociales educativas.

Asimismo, debemos entender al currículum como un proyecto político que pone en relación las teorías propias de la disciplina con las prácticas por un lado; y por el otro, la relación entre la sociedad y la formación educativa.

La educación en general, y la universidad en particular, vienen sufriendo procesos de crítica acerca de sus funciones y de la calidad de las formaciones que logran. Estas críticas están especialmente originadas en los cambios profundos y variados que se han producido en los contextos sociales, políticos y económicos. Esta situación coloca a las instituciones educativas ante la exigencia de producir cambios en el currículum y en la enseñanza con la intencionalidad de mejorar la calidad de las formaciones que pretenden lograr y de reformular sus políticas y acciones de funcionamiento interno y de articulaciones con otras instituciones educativas y sociales más amplias, como así también, con el mundo del trabajo profesional. (Brovelli, 2009, p. 2)

Consideramos entonces que los diseños curriculares universitarios deben asumir el compromiso y la responsabilidad de incluir en ellos la mirada de la universidad en un doble sentido: como formadora de profesionales pero también desde su rol de transformadora de los/as/es sujetos/as/es. Asimismo, en esos diseños no se debe olvidar a la universidad como una usina permanente de oportunidades para todos/as/es; no solo para los/as/es que llegan naturalmente sino también para todos/as/es aquellos/as/es que no se imaginan que la universidad es una herramienta formidable para darles oportunidades para transformar nuestra patria. (Tauber, 2020) Y esto incluye los saberes, habilidades y destrezas propias de la disciplina, y además, las prácticas de lo que significa estar en la universidad pública argentina. Y es también, mirar desde adentro, incorporar la voz de los/as/es estudiantes, y la reflexión de las propias prácticas como docentes y desde la institución.

Terigi restituye la importancia de plantear el currículum y un proyecto de acompañamiento de las trayectorias escolares que considere el real y diferente punto en que se encuentra cada estudiante. Un proyecto que, frente al problema de la discontinuidad, plantee la elaboración de propuestas en las que el aprendizaje se produzca –detalla en su clase– “como un continuo integrado al flujo de un proyecto de enseñanza”. (2020)

Así, desde nuestra perspectiva, la de comunicación, la relación entre la formación universitaria y la enseñanza de la práctica de la escritura implica reconocer prácticas diversas, continuidades y rupturas para dar la posibilidad real del acceso igualitario a todos/as/as los/as/es estudiantes a través no solo de un currículum pensado desde una matriz inclusiva, sino también desde prácticas pedagógicas inclusivas; desde acompañar los procesos con la diversidad que eso implica.

Las prácticas de lectura y escritura son prácticas que no se aprenden de una vez y para siempre, sino que se aprenden y se enseñan a lo largo de toda la trayectoria educativa y de la vida. Ferreiro (2001), justamente, asevera que el vínculo entre los/as/es sujetos/as/es con lo escrito no se da de una vez y para siempre, porque claramente, se dan de manera procesual. De la misma manera, que la lectura, que va de su mano.

Una de las posibilidades que aguarda en las aulas de las carreras de ciencias humanas y sociales es esa lectura que se escribe. Una lectura que se comente. Una lectura que se piense, que se amplíe, que se disperse, se multiplique... una lectura que se comparta... Y esa lectura puede acontecer tanto en la clase como fuera de ella. Y de esa lectura pueden ser lectores tanto alumnos como docentes, cuando levantan la vista, se miran, y comentan lo que piensan, cuando comparten el texto que están construyendo, al leer. ¿Y qué escritura hace falta...?

Para que la pregunta por aquello que tiene para decirnos el estudiante tenga sentido, hay que hacer un lugar, generar las condiciones por las que la escritura se les vuelva necesaria a los estudiantes y se nos vuelva necesaria su lectura. Una vez más, Barthes, sugería liar los hilos de la lectura y la escritura: Se escribe si se desea escribir mientras se lee, decía. (Rosales, 2014, p. 10)

Hacer posible el desarrollo de una formación específica en escritura en una carrera de comunicación, y desde el paradigma inclusivo, es tener en cuenta la planificación de un recorrido progresivo de contenidos que relacione a los/as/es estudiantes con la escritura desde el inicio de la carrera y que transite por los distintos géneros discursivos propios de la carrera. Por otra parte, articulando de manera constante entre las diferentes cátedras; prestando atención a la actualización y capacitación permanente de los/as/es docentes; y el reconocimiento de los/as/es estudiantes desde sus biografías y sus trayectorias educativas.

Las redes sociales han modificado las formas de escribir y comunicarse y sin duda afectan el acto de leer. Pero por más masivas y ahora “naturales” que se vuelvan esas



prácticas, hay algo en el lenguaje que hace que sobreviva a cualquier intento de fijación o moda. Es verdad que uno puede expresarse en 140 caracteres pero también es cierto que lo puede hacer por millones. (Skliar, 2014, p. 17)

Por otra parte, y no menos importante, no se debe dejar de lado en la actualidad, la cuestión de las nuevas plataformas y nuevos soportes. Por lo que la formación es la formación tradicional y la formación actualizada, teniendo en cuenta como menciona Skliar en la cita, que la práctica de la escritura debe posibilitar de transmitir un mismo mensaje en los caracteres de un tuit, en una ponencia como esta o un artículo periodístico o en una tesis doctoral.

CONCLUSIONES

Esta ponencia presenta las reflexiones e ideas a las que hemos arribado en el Proyecto de Incentivos “La escritura en la formación universitaria: la enseñanza de la escritura y el diseño de una currícula específica desde el campo de la comunicación para la inclusión y la formación”, llevado adelante en el marco del Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (período 2020-2022).

El objetivo implicó indagar y analizar el recorrido curricular de todas las carreras de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social –particularmente del área de la producción de lenguaje gráfico- en pos de desarrollar un diseño curricular específico para la enseñanza y la formación en la escritura en el marco de las mismas desde un matriz inclusiva.

Una hipótesis es que a las materias existentes vinculadas a la escritura en las currículas de las carreras (Talleres de Gráfica, Talleres de Lectura y Escritura, Laboratorios Creativos de Escritura, etc.) se suma, la posibilidad de la incorporación de una serie de seminarios con temáticas relacionadas con la poesía, la escritura de canciones, la escritura de guiones, la escritura académica, la escritura administrativa, y que el tránsito por estos espacios acredite con una certificación.

A través de una metodología cualitativa y por medio del abordaje de técnicas como el análisis de documentos curriculares de las diferentes carreras y programas de las materias que las componen; entrevistas a docentes, autoridades y estudiantes y encuentros de debate, hemos llegado a las siguientes aproximaciones a fin de tomarlas como punto de partida para desarrollar un recorrido curricular específico, teniendo en cuenta además la larga tradición de la institución:

- la importancia de desarrollar la comprensión de la escritura y de la lectura como herramientas contextualizadas, objetos de conocimiento y transformadores de paradigmas y de subjetividades.
- posar la mirada en la profundización del análisis y estudio de la complejidad de los diferentes géneros discursivos escriturales que forman parte del campo profesional.

- reflexionar y profundizar sobre la importancia de la lectura y la escritura en términos de contexto desde la perspectiva comunicacional.
- potenciar los instrumentos que faciliten el desarrollo y la mejora de los usos y hábitos de la escritura y la lectura.

En vistas del desarrollo de una posible currícula específica, quienes la recorran contarán con herramientas en los diversos géneros discursivos vinculados a la escritura y la lectura como herramientas del campo profesional del comunicador/a/e y podrán desarrollar proyectos integrales de escritura a partir de un entrenamiento intensivo en distintas modalidades textuales:

Y por último, podrán reconocer la vinculación de la escritura con otras disciplinas y con la contextualidad de producción del periodista-e/autor-a-e además de la contextualidad histórico- social-política.

Porque quién, dónde, cuándo, por qué y cómo hacen a la esencia de la lectura y de la escritura, de la misma manera que la sencillez, la estética, la precisión y la claridad que demandan las palabras en los mensajes producidos.

La dificultad de la escritura no es escribir, sino escribir lo que queremos decir.

Robert Louis Stevenson

REFERENCIAS

BELINCHE, M. y Viñas, R. (2017). “Leer en clave comunicacional: texto-contexto-autor”. Documento de cátedra del Taller de Escritura I. FPyCS-UNLP.

BROVELLI, M. S. (2009). “El curriculum universitario y el enfoque de competencias”. En Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/92>

“Cuando pase el temblor”: la mirada de Terigi para pensar el currículum en pandemia. (2021). <https://isep-cba.edu.ar/web/2021/06/28/cuando-pase-el-temblor-la-mirada-de-terigi-para-pensar-el-curriculum-en-pandemia/>

DE ALBA, A. (1991). *Currículo. Crisis, mito y perspectiva*. Editorial Universidad Autónoma de México UNAM.

ROSALES, P. (2014). “Prólogo”. En ROSALES, P. y NOVO, M. del C. (2014). *Lectura y escritura en carreras de ciencias humanas y sociales*. Noveduc.



SKLIAR, C. (2014). "Prólogo". En BRAILOVSKY, D. y MENCHÓN, A. *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Noveduc.

TAUBER, F. (2020). Palabras inaugurales del Dr. Arq. Fernando Tauber en el marco de las 3ª Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/97294>

La enseñanza/transmisión a través de la participación en Dispositivos Colectivos para el abordaje de presentaciones del padecimiento en infancias y juventudes. Un abordaje innovador en nuestra carrera universitaria.

Silvana María Escobar
María Romé

Facultad de Psicología, UNLP
escobar.silvana@gmail.com
mariarome83@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo queremos indagar y compartir la experiencia clínica y pedagógica que realizamos a través del proyecto de extensión: “Dispositivos colectivos para el abordaje de padecimientos subjetivos en infancias y juventudes”, dependiente de la Facultad de Psicología de la UNLP. En el mismo participamos *docentes universitarios/as, graduados/as recientes* de la Carrera de Psicología, y de diferentes carreras universitarias con varios años de experiencia, conformando un equipo interdisciplinario. Es de destacar que, como parte del equipo, un número importante de *alumnas/os* de la carrera de grado participan del proyecto interesados por la temática y sobre todo en realizar prácticas como parte de su formación en una propuesta altamente innovadora en la región.

Se hará referencia a la experiencia realizada, haciendo énfasis en la interrogación acerca de la enseñanza/transmisión, poniendo en tensión las formas tradicionales de entender los mismos e intentando formalizar los modos encontrados a través de las prácticas realizadas.

Intentaremos situar algunos aportes, que desde la práctica psicoanalítica en dispositivos colectivos, podemos ubicar, que nos permitan repensar la enseñanza en la Universidad.

PALABRAS CLAVE: Transmisión, innovación, dispositivos colectivos, época



INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo queremos indagar y compartir la experiencia clínica y pedagógica que realizamos a través del proyecto de extensión: “Dispositivos colectivos para el abordaje de padecimientos subjetivos en las infancias y juventudes”, dependiente de la Facultad de Psicología de la UNLP. En el apartado siguiente haremos una breve descripción del mismo y su carácter innovador en la región como respuesta a presentaciones actuales, propias de la época, que requieren repensar respuestas desde la Universidad y del conjunto de la sociedad.

En esta oportunidad, en el marco de las Cuartas Jornadas de Prácticas Docentes, nos interesa recortar los interrogantes que atañen a la dimensión de la relación con el saber y la transmisión en la universidad, en este caso a través de un proyecto de extensión. En el mismo, participamos *docentes universitarios/as, graduados/as recientes* de la Carrera de Psicología, y *graduados* de diferentes carreras universitarias con varios años de experiencia, conformando un equipo interdisciplinario. Es de destacar que, como parte del equipo, un número importante de *alumnas/os* de la carrera de grado participan del proyecto interesados por la temática y sobre todo en realizar prácticas como parte de su formación en una propuesta altamente innovadora en la región.

Se hará referencia a la experiencia realizada, haciendo énfasis en la interrogación acerca de la enseñanza/transmisión, poniendo en tensión las formas tradicionales de entender los mismos e intentando formalizar los modos encontrados a través de las prácticas realizadas.

Intentaremos situar algunos aportes, que desde la práctica psicoanalítica en dispositivos colectivos, podemos ubicar, que nos permitan repensar la enseñanza en la Universidad.

Algunos aportes desde el psicoanálisis para interrogar las prácticas de transmisión y enseñanza en la Universidad.

Varios autores se han preguntado sobre la enseñanza del psicoanálisis en la Universidad, sus posibilidades y límites (Escars, C. 2015: Volta, L 2013) teniendo en cuenta la distinción de los Discursos Universitario y Psicoanalítico establecidos por Jacques Lacan en sus seminarios (Lacan, J, 1969, 1970, 1971)

En esta oportunidad recortamos otras preguntas como docentes, investigadores y extensionistas de la Facultad de Psicología, acerca de los interrogantes que podemos situar desde el psicoanálisis al tema de la enseñanza y transmisión en la universidad.

En otros trabajos previos hemos analizado la importancia que ha tenido, para varios autores y pedagogos, la reflexión acerca de la relación entre la teoría y la práctica en la enseñanza (Escobar, 2012, 2015).

Ya Schön (Schön, 1978) plantea “...el caso único queda fuera de las categorías de la técnica y la teoría existente, el práctico no puede tratarlo como si fuera un problema

instrumental” (Pp 19). Aparece allí la dimensión del Caso en su dimensión de unicidad. Desde el psicoanálisis, algunos autores plantean ciertas particularidades que diferencian en cómo se concibe la idea de Caso Clínico desde el psicoanálisis en oposición a como se piensa la idea de “Caso” desde la perspectiva clínica tradicional. (Schejman, Mazzuca, Godoy y otros. 2013) En la medicina/ psiquiatría tradicional, hablar de “Caso” implica aludir a un ejemplo particular de una categoría general. En oposición, para el psicoanálisis, “Caso” no se remite a un mero ejemplo de un universal, sino que alude a la presentación singular, única, que nos sorprende y enseña. Lo singular es la brújula misma ,en la dirección de la cura. (Arenas, G. 2010). Allí cobra importancia el *detalle*, que nos sorprende.

El modo de pensar el diagnóstico se encuentra así transformado, ya no son categorías establecidas en las que las personas se ubican desde un saber previamente constituido. La enseñanza entonces no puede consistir en transmitir estas categorías fijas. Esto tiene importantes consecuencias, al situar la dimensión biopolítica que analiza Éric Laurent, en su libro “el reverso de la biopolítica” (2016).

Muchos autores han situado la importancia de la transmisión, subrayando que su lugar no debe perderse en las prácticas que privilegian la enseñanza a través de la acción (Puiggrós, A. 1995: 65; Perrenoud, Ph. 2004). Cabe preguntarnos ¿Qué es lo que transmite un docente? ¿Transmite contenidos, metodologías, técnicas? Algo de esto está en juego. Pero el juego de enseñar, transmitir, implica otra dimensión que el psicoanálisis ayudó a precisar, la dimensión de la transferencia y del deseo en la relación con el saber que ya Sigmund Freud situó tempranamente (Freud, S. 1913) y Lacan precisó su relación con la falta (Lacan; 1961). Es de vital importancia tener presente la dimensión de la falta en la enseñanza, para no caer en la ilusión del saber completo que obtura el deseo de saber.

Eric Laurent, señala en “Lo imposible de enseñar” (2001):

“Si, es una cuestión de la definición de la enseñanza. Cuando ésta es una verdadera enseñanza, cuando el aprender es un a-prender, como dice Heidegger, se dirige hacia lo no sabido. Si la enseñanza es una enseñanza, una enseñanza al borde de la ignorancia, en el punto del desconocimiento. Cuando lo consigue, es como la interpretación anaítica, que funciona cuando incluye el silencio Si incluye el *silet* entonces es eficaz, si no es solamente una explicitación. En la enseñanza hay que incluir lo imposible de enseñar. Aquí se ubica la articulación entre transmisión y enseñanza”. (E.Laurent, 2001, p. 26)

De este modo la enseñanza se vuelve *viva*, no mera repetición de la letra muerta. Se enciende el deseo de aprender, que implica la articulación del deseo con lo vivo como tal. El autor plantea que la trasmisión tiene sus dificultades. Siguiendo a Jacques Alain Miller, agrega que si el enseñante quiere transmitir “todo lo que sabe” lo que produce es aburrimiento, odio, rechazo. Parafraseando a Lacan, J. más bien se trata de “enseñar a partir de un no saber”. (Laurent, E. 2007)



El mismo autor critica la reducción de la demanda de saber clínico a una demanda de saber técnico. Se pone de relieve la *Lógica de la interrogación*, es decir, cada concepto tomarlo como respuesta a un problema de la práctica, buscar las preguntas.

Mónica Boada, en su artículo “Una enseñanza, eso marcha, eso falla, eso abre camino” cita a Lacan refiriéndose a sus Escritos, diciendo. “me impuse como regla, como imperativo, no volver a decir nunca las mismas cosas” (Boada. M 2021). Este modo de enseñanza sitúa el lugar privilegiado al fallo, al yerro, al fracaso. J. A. Miller llega a decir en la página 55 de su libro *Piezas Sueltas*, en que trabaja el Seminario 23 de Lacan: “La palabra clave es entonces yerro. Cabe incluso decir que Yerro es la gloria de la última enseñanza de Lacan”. (Miller, J.A. 2013; Lacan, J. 2006))

La llamada última enseñanza de Lacan, no solo aporta novedades, produce una torsión en la teoría, introduce una nueva topología, cuyo análisis excede el presente trabajo. En esta oportunidad, queremos rescatar algunos puntos que atañen al tema que venimos abordando. Uno de ellos es el pasaje de la noción de sujeto a *parletre*. Cuando Lacan introduce el *parletre* en su modelo teórico, hace un pasaje del concepto de sujeto del inconsciente, en que prima la dimensión simbólica, a la idea de *parletre*, en que cobra otro lugar el cuerpo y el goce.

En los discursos en que se teoriza acerca de la enseñanza se suele hablar de sujeto. ¿Qué implica entonces hablar de *parletre* en la enseñanza?. Múltiples interrogantes se desatan. Entre ellos ¿qué del cuerpo y el goce en la enseñanza?, ¿Y el consentimiento?

El psicoanálisis constantemente se interroga por las *presentaciones actuales*, pone a prueba la teoría y la modifica a partir de la experiencia clínica. La misma es caso por caso, siempre nueva, a la vez que se desarrolla en las coordenadas de la época. De allí sostiene mantener la *exigencia de contemporaneidad*. (E. Laurent, op cit)

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Dispositivos colectivos para el abordaje de las presentaciones del padecimiento en la infancia y juventud. Un proyecto de Extensión innovador. Breve descripción.

En el transcurso del año 2019 conformamos un equipo interdisciplinario orientado por el psicoanálisis, para la creación de estrategias colectivas y abiertas a la comunidad para el tratamiento de padecimientos subjetivos de la infancia y juventud. Propuesta que inscribimos finalmente bajo la forma de un proyecto de extensión universitaria de nuestra Facultad, titulado “*Presentaciones actuales del padecimiento psíquico en la infancia. Modalidades de abordaje colectivo en el ámbito público*”.

Para poner en marcha el proyecto inicial, el primer paso fue conformar un equipo interdisciplinario, constituido por estudiantes y graduados/as de nuestra Facultad (con diferentes recorridos en la clínica e inserciones institucionales diversas), como así también de otras disciplinas (como la psicopedagogía y la Neuropediatría). Además de tener como

horizonte la mejora del acceso a la atención en salud y la inclusión social de sectores vulnerables, tales actividades constituirían espacios privilegiados para la formación de los integrantes del proyecto, en contacto con la comunidad. La riqueza del equipo conformado se sustenta tanto en la heterogeneidad de su composición, como en la ética compartida, orientada por el psicoanálisis: no se trata de normalizar, adaptar, educar ni curar, sino de poner a trabajar en cada caso algo del orden de un “penar de más”, que constituye nuestra brújula, con la obtención de un saldo de saber. Desde esa perspectiva, nuestro accionar se plantea a contrapelo de la patologización y la consecuente medicalización de las infancias, que constituyen tendencias características de muchos abordajes actuales.

La forma que fueron adoptando los dispositivos que creamos, desde los inicios de este proyecto, tiene que ver con la perspectiva que fuimos construyendo en el equipo acerca de los “problemas de la infancia y adolescencia” que nos proponíamos abordar. Empezamos entonces por preguntarnos: cuando recibimos una consulta por un niño/a o joven, ¿de quién es el problema? ¿Cuál es el síntoma en cuestión?

Considerando que el síntoma en psicoanálisis no es un dato a priori, sino algo a construir en transferencia, pensamos que, si de dispositivos colectivos se trataba, iba a ser necesario contar con algunos que pudieran alojar la demanda de quienes consultan por el niño/a: generalmente la familia, pero también en muchos casos los equipos escolares o algún profesional de la salud.

Así es como empezamos a pensar qué forma darle a la “puerta de entrada” a nuestra pequeña institución, inscripta en el marco de un proyecto de extensión de la UNLP, cuestión también a tener en cuenta en la lectura de la clínica.

Mientras tanto, comenzamos a pensar qué forma dar a los espacios destinados a los niños/as y jóvenes en cuestión: ¿Talleres? ¿Con o sin una consigna fija? ¿Con qué criterio establecer a quién estaría destinado cada taller? ¿Cómo pensar las actividades a realizar? ¿Con qué propósito?

Comenzamos entonces a trabajar a partir de esas y otras preguntas que fueron surgiendo, mientras analizábamos los dispositivos que considerábamos “antecedentes” de nuestro proyecto: la cigarra (hospital de día para niñas y jóvenes, dependiente del CSM N°1 de CABA); y una serie de dispositivos basados en la “práctica entre varios”: *L’Antenne 110*, *Le Courtil*, *Nonette*, *TeaDir*, *Patinete*, *Espacio Torreón*, *Séptimo piso...* y en nuestro país la *Fundación Avenir* (Córdoba) y *Mafalda* (Htal Álvarez, CABA), entre otros.

En eso estábamos, cuando irrumpió la pandemia, y el consecuente aislamiento. ¿Cómo seguir? Empezamos a pensar entonces en cómo sostener el proyecto que habíamos construido, en este nuevo contexto.

Además de continuar trabajando al interior del equipo (lo que pasó de ser un “tiempo de espera” a ser un tiempo fundamental, de construcción de nuestros cimientos) comenzamos a pensar en cómo reinventarnos para dar inicio al trabajo clínico que veníamos pensando, a través de la virtualidad. Después de analizar diversas opciones, decidimos comenzar



por ofertar un espacio destinado a quienes suelen ser los principales “detectores” de problemáticas en la infancia: los equipos escolares. Escribimos una especie de “carta de presentación”, y ofertamos nuestra escucha a esos equipos, que no tardaron en empezar a consultar. Las primeras consultas llegaron desde diferentes escuelas del nivel inicial, que planteaban problemáticas que en principio coincidían en ubicarse en un niño en particular.

El trabajo que realizamos desde entonces parte de la escucha de las preguntas, obstáculos o dificultades encontradas en el marco de la pandemia, en relación a niños o jóvenes con padecimientos subjetivos. Para esto conformamos subgrupos de tres o cuatro integrantes del equipo, con trayectorias diversas. En la reunión general de equipo, que sostenemos actualmente con una frecuencia mensual, conversamos acerca de las consultas recibidas, discutimos las hipótesis en juego, y analizamos la lógica de las intervenciones realizadas y sus efectos, orientados por una ética precisa: dejarnos guiar por la singularidad de cada caso.

De esta manera, las reuniones constituyen espacios fecundos de investigación y producción de saberes, en los cuales pensamos nuestra experiencia a la luz de la teoría, a la vez que interrogamos la teoría a partir de nuestra experiencia.

En el transcurso de esa primera etapa de trabajo con equipos escolares, y a partir de los cambios suscitados en el posicionamiento de sus integrantes con respecto a “los problemas del niño” por los cuales consultaron inicialmente, nos encontramos con nuevas vertientes de las consultas que ameritaban un abordaje diferente. Decidimos entonces crear tres nuevos dispositivos colectivos: un espacio para familias (madres, padres y otros cuidadores), que desde inicios de este año funciona de manera presencial; un espacio de conversaciones clínicas con acompañantes terapéuticos/as, que sostuvimos el año pasado; un “taller de sonidos” para niños/as y jóvenes, que surgió en el marco de la pandemia y continúa funcionando en la virtualidad. Este año incorporamos además un taller de artes plásticas para niños/as y jóvenes, “a colores”, que funciona de manera presencial.

Si bien tales espacios surgieron a partir de requerimientos o interrogantes de los casos con que trabajamos, se encuentran abiertos y son ofertados a otros participantes que puedan beneficiarse de su inclusión en los mismos. Así, por ejemplo, el “taller de los sonidos”, surge a partir del interés singular de un joven por el cual se nos consulta, interés que le permite comenzar un trabajo con otros, sostenido desde la lógica del “entre varios”. Allí participan otros/as niños/as e intervinientes del equipo. Los efectos producidos se leen y analizan en nuestra reunión general. Constatamos efectos, no solo al interior de los talleres, sino además en cómo ese trabajo incide en la posición de esos sujetos en otros ámbitos, como en su lugar en la familia y en la institución escolar.

La trasmisión. Relato desde la experiencia.

Como hemos mencionado en un trabajo previo, la experiencia aquí presentada nos ha permitido descubrir en el ámbito de la Extensión Universitaria un espacio fecundo para la producción de saberes nuevos que dialoguen y transformen lo ya instituido. De este modo,

la Extensión Universitaria deja de ser pensada como un lugar en donde aplicar saberes previamente constituidos en la academia, para convertirse en un espacio de producción de conocimientos. (Escobar y Romé, 2021)

Entre las condiciones de producción de conocimientos en el marco de este proyecto, nos gustaría destacar una que consideramos central, que es la particular circulación del saber, no sólo entre los integrantes del proyecto sino también entre sus participantes, e incluso desde estos hacia los primeros. Se trata entonces de cierta subversión con respecto al modo en que se transmite el saber, tanto en otras experiencias pedagógicas o de aprendizaje, como también en otras experiencias clínicas o terapéuticas.

Uno de los rasgos singulares del trabajo en equipo que sostenemos es la horizontalidad, justamente porque no nos ordenamos jerárquicamente: unos desde un lugar de saber y otros “aprendiendo”. Todo lo contrario, desde distintos lugares, con distintas trayectorias, cada uno pone en juego sus saberes y se causa e interroga desde el no saber que introduce lo imprevisto de la práctica.

Esta subversión con respecto al saber, se expresa en varios de los trabajos psicoanalíticos de orientación Lacaniana, así como Jornadas y Eventos de los últimos años, que suelen llevar el nombre de: “Lo que nos enseñan los niños”, “ Lo que nos enseñan los sujetos autistas”, “Lo que nos enseñan... ”, subrayando una posición diferente en relación a nuestros pacientes o consultantes, allí el psicoanalista no se ubica en el lugar del Saber.

En la experiencia en nuestros dispositivos colectivos, encontramos múltiples ejemplos de esta subversión con respecto al saber, por ejemplo al “taller con Otros significativos”, suelen acercarse las personas con la idea de que allí se les va a enseñar algo en relación a ser madres/padres de niños con determinado diagnóstico o dificultad (al modo de una escuela para padres) nuestra intervención va a contramano, apuntando desde la escucha a restituirlos en su función, rescatando su propio saber como madre o padre. Asimismo, en el trabajo con equipos escolares, encontramos que en algunos casos estos se encuentran en posición de impotencia, de no saber qué hacer con respecto a un niño a quien no logran incluir, a quien no saben cómo tratar, mientras que a partir de su relato se recortan escenas en las cuales han sabido dirigirse a ese niño, hacerle lugar, aún sin saberlo. Así, en algunos casos aparece en primer plano la demanda de un saber técnico, universal, acerca de cómo tratar o cómo enseñar a los niños con tal o cual diagnóstico, perdiendo entonces de vista la riqueza de un saber, a veces intuitivo, que da lugar a lo singular. En los talleres con niños/as y jóvenes, se trata de rescatar cierto “saber hacer” de cada uno con respecto a las propias marcas. (Lacan, 1976)

CONCLUSIONES ABIERTAS

En el presente trabajo compartimos la experiencia clínica y pedagógica que realizamos a través del proyecto de extensión: “Dispositivos colectivos para el abordaje de padecimientos



subjetivos en infancias y juventudes”, dependiente de la Facultad de Psicología de la UNLP.

Se hizo referencia a la experiencia realizada, haciendo énfasis en la interrogación acerca de la enseñanza/transmisión, poniendo en tensión las formas tradicionales de entender los mismos e intentando formalizar los modos encontrados a través de las prácticas realizadas.

Intentamos situar algunos aportes que desde la práctica psicoanalítica en dispositivos colectivos, nos permiten repensar la enseñanza en la Universidad. Se abren así, múltiples interrogantes y perspectivas de análisis para seguir profundizando en trabajos futuros.

BIBLIOGRAFÍA

Arenas, G. (2010) En busca de lo singular. Edit. grama Bs As.

Boada, M. (2021) Una Enseñanza: eso marcha, eso falla, eso abre camino. Revista El escabel N°3 Progresos, fracasos, reinenciones. Publicación de la Escuela de Orientación Lacaniana, Sección La Plata. Edit. Grama. ISSN: 2618-3471

Escars, C. (2015) Problemáticas del psicoanálisis. Actualidad de los atolladeros freudianos. Edit de la UNLP. ISBN: 578-950-34-1178-0

Escobar, S. (2015) Una Propuesta de articulación de docencia, investigación y Extensión Universitaria para la Enseñanza de la Psicopatología infantil. Revista Trayectorias Universitarias. Volumen 1, N° 1, pp 41-46. La Plata. Julio 2015. [http://revistas.unlp.edu.ar/trayectorias Universitarias](http://revistas.unlp.edu.ar/trayectorias%20Universitarias). ISSN 2469-0090

Freud, S. (1913) Escritos Técnicos. Edit Amorrortu tomo XII

Lacan J. (1961) El Seminario de Jacques Lacan. Libro 8: La transferencia. Texto establecido por Jacques A. Miller Edit. Paidós.

Lacan J. (1969-1970) El Seminario de Jacques Lacan. Libro 17: EL reverso del Psicoanálisis. Texto establecido por Jacques A. Miller Edit. Paidós.

Lacan J. (1975-76) El Seminario de Jacques Lacan. Libro 23:El Sinthome. Texto establecido por Jacques A. Miller Edit. Paidós (2006).

Laurent, E. (2001) Lo imposible de enseñar. ¿Cómo se enseña la clínica? Edit Cuadernos del ICDEBA 13, 2da edición 2019.

Lauren, E. (2007) ¿Cómo se enseña la clínica? Edit Cuadernos del ICDEBA 13, 2da edición 2019.

Miller, J. A. (2013) Piezas sueltas. Edit. 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.

Puiggrós, A. (1995). "Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX". Buenos Aires: Editorial Espasa Calpe. Argentina S.A.

Escobar, S. Romé, M (2021) Dispositivos colectivos para el abordaje de presentaciones del padecimiento en la infancia y juventud. Invenciones orientadas por el psicoanálisis en el marco de un proyecto de Extensión Universitaria. Actas del IX Congreso Nacional de Extensión y VIII Jornadas de Extensión del Mercosur. Tandil, 14 al 17 de septiembre de 2021. Modalidad Virtual.

Shejman, F. (2013) Psicopatología: clínica y ética. De la psiquiatría al psicoanálisis. Edit Grama. Argentina.

Schön D. A. (1992). "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones". Cap. 1 y 2. Buenos Aires: Paidós.

Volta, L. (2013) La enseñanza clínica del psicoanálisis. Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata. Pp 572-573



La implementación de estrategias de aprendizaje autónomo para la práctica de la oralidad

Ferrari Ma. Carolina
Grasso Marina

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP

aroferrari06@yahoo.com.ar

grassomarina@yahoo.com.ar

RESUMEN

La producción oral de un docente de lenguas extranjeras cumple un rol modélico en la clase y es, incluso en ocasiones, la única muestra de lengua hablada a la que están expuestos los alumnos. Asimismo, el estudiante del profesorado, traductorado y licenciatura en Inglés se verá inmerso en distintas situaciones comunicativas a lo largo de su desarrollo profesional en las cuales el plano de la oralidad cumplirá un rol fundamental que determinará el éxito o no de estos intercambios. Es por eso que creemos que el desarrollo de las competencias orales de los estudiantes de las carreras mencionadas es crucial en la formación de futuros profesionales de la lengua.

El creciente número de alumnos que se suman año a año nos ha llevado a implementar un plan de trabajo autogestionado que acompañe el trayecto de aprendizaje en forma paralela y ayude al estudiante a sostener una práctica constante que le permita alcanzar los niveles de progreso deseados. La siguiente presentación describe las bases que sustentan la propuesta y los patrones comunes que se adoptaron para todas asignaturas de la misma área. También consigna cómo cada espacio curricular se apropió de esta idea, adaptándola a sus necesidades propias.

PALABRAS CLAVE: enseñanza, lenguas extranjeras, oralidad, práctica autogestionada

El tratamiento de la oralidad en las carreras de Inglés de la UNLP

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP ofrece las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés y forma profesionales que se desempeñan en distintos ámbitos relacionados con el idioma.

La formación de un profesional en lenguas extranjeras se asienta en un sólido conocimiento de la lengua objeto. El tratamiento de la oralidad es primordial, ya que cumple un rol fundamental en la comunicación, tanto desde el punto de vista del hablante como del

oyente. Teniendo en cuenta que este aspecto contribuye a la inteligibilidad entre hablantes nativos o de otras comunidades lingüísticas y que, en su rol de futuro docente, su discurso cumple un rol modélico, es de suma importancia que el alumno desarrolle el máximo potencial en su producción oral. El bloque de estudios fonético-fonológicos constituye un pilar fundamental en estas carreras y está integrado por cuatro asignaturas: Fonética y Fonología Inglesas 1, Fonética y Fonología Inglesas 2, Dicción Inglesa 1 y Dicción Inglesa 2 (esta última perteneciente sólo a los planes de estudio del Profesorado y la Licenciatura).

La primera asignatura que atiende a la dimensión fonética-fonológica de la lengua aborda el estudio de cuestiones segmentales: Fonética y Fonología 1 abarca la pronunciación de los sonidos del inglés y los procesos fonológicos que los afectan. Fonética y Fonología 2 plantea el tratamiento de la entonación del inglés. La focalización en los rasgos suprasegmentales se fundamenta en la complejidad del abordaje teórico, el cual requiere mayor madurez lingüística y capacidad de abstracción y análisis que el estudio de los contenidos abordados en el primer caso. Dicción 1, propone el estudio de los distintos géneros discursivos orales en los ámbitos privados y públicos, con énfasis en el ámbito académico y desde las diferentes perspectivas del hablante-oyente, intérprete, docente o analista del idioma. En el caso de Dicción 2, el curso se basa en la consolidación de los contenidos aprendidos en los cursos anteriores, el análisis lingüístico de distintos géneros orales y, finalmente, el desarrollo de la habilidad de evaluar las competencias orales. Atendiendo a las necesidades de los alumnos-futuros docentes, la materia brinda herramientas para la enseñanza, práctica y evaluación de las competencias orales que les servirán en su futuro profesional.

Como muestra el gráfico 1, si analizamos la progresión de contenidos teóricos de las asignaturas del área, podemos ver que se privilegia el enfoque ascendente (*bottom-up*) que tradicionalmente se utiliza para el análisis lingüístico.

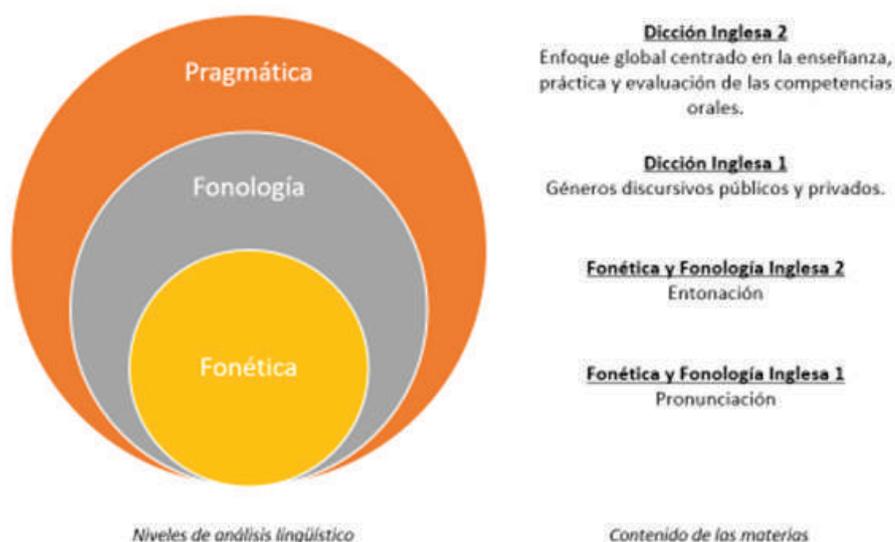


Gráfico 1. Progresión de contenidos y su correspondencia con los distintos niveles de análisis lingüístico



Como evidencia la descripción de la experiencia pedagógica, en el plano de la práctica, sin embargo, el enfoque puede variar.

Necesidad de dar una respuesta a una problemática concreta

En nuestras carreras, el idioma constituye tanto el objeto de estudio como la herramienta a través de la cual se expresan los contenidos de cada asignatura. Esto implica que, sumado al conocimiento acerca de la lengua, la formación debe incluir la puesta en práctica de esos contenidos a fin de que los mismos se vean reflejados en la producción oral del estudiante. Las clases prácticas constituyen el ámbito inicial en el que se aborda el desarrollo de las competencias orales. El siguiente gráfico (gráfico 2) muestra los datos de las cursadas actuales (ciclo lectivo 2022). El número de alumnos va disminuyendo conforme al avance en la carrera, siendo significativamente menor en la asignatura del último año; como ya dijimos, esto se debe, en parte, a que Dicción Inglesa 2 pertenece solamente a las carreras del profesorado y la licenciatura, siendo el traductorado la rama más numerosa de las tres. Sin embargo, en ningún caso la cantidad de alumnos por comisión de prácticos es óptima para el trabajo que idealmente debiera darse si tenemos en cuenta que el aprendizaje de una lengua implica el desarrollo de habilidades y estrategias que ameritan un seguimiento personalizado de cada aprendiente.

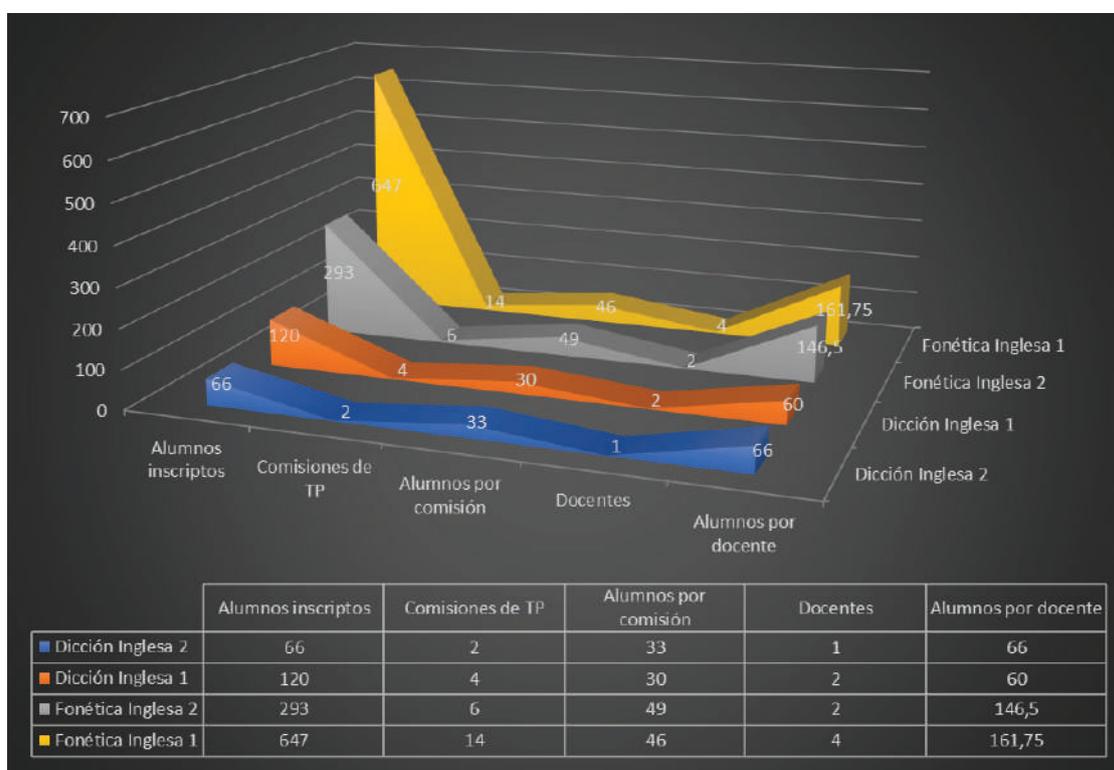


Gráfico 2. Datos cursada 2022 bloque de asignaturas relacionadas con estudios fonético-fonológicos

No solo el dato de alumnos por grupo nos parece relevante (33 en Dicción 2, 30 en Dicción 1, 49 en Fonética 2 y 46 en Fonética 1) sino el hecho de que una misma profesora tiene a cargo más de una comisión. Creemos que el alto número de alumnos por docente (66 en Dicción 2, 60 en Dicción 1, 146 en Fonética 2 y 161 en Fonética 1) tampoco contribuye a que se puedan recordar las necesidades individuales de cada alumno y a plantear un acompañamiento más cercano.

Más allá de las posibilidades acotadas que presupone el trabajo con el número de alumnos mencionados, la carga horaria de las clases prácticas- encuentros de 2 horas semanales- resulta también insuficiente, por lo que es indispensable complementar la práctica presencial con trabajo autogestionado a fin de alcanzar el nivel deseado. En esta presentación describiremos la manera en que las cátedras implementamos programas de trabajo autogestionado para afrontar los problemas antes mencionados y ofrecer práctica y aprendizaje continuos.

El trabajo autogestionado como una posible solución. Fundamentos

Desde la perspectiva del análisis aplicado de la conducta, Zimmermann (2002) sostiene que la autorregulación es el proceso de autodirección mediante el cual los alumnos transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas y les permite desarrollar habilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este proceso implica la adquisición de estrategias de auto monitoreo, adaptación de métodos, manejo del tiempo, definición de objetivos y autoevaluación. En el siguiente gráfico representamos las fases de este proceso según este autor.

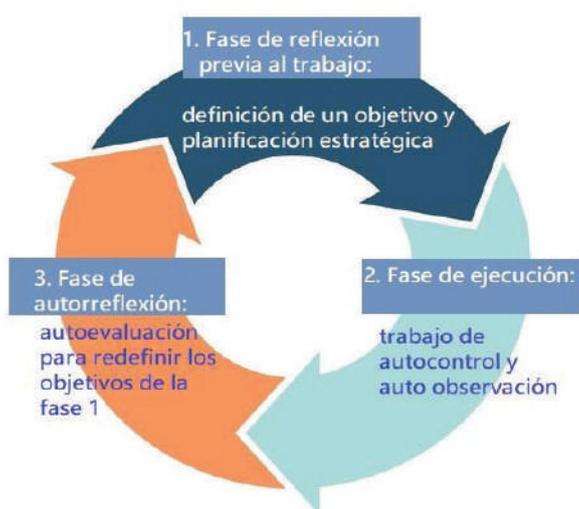


Gráfico 3. Base de la propuesta de cátedras: Teoría metacognitiva de Zimmerman (2002)



El trabajo autogestionado o autodirigido ha sido definido como aquél en el que los alumnos pueden utilizar los recursos de que disponen en la forma que crean más conveniente para desarrollar sus objetivos particulares (Safapour, Kermanshachi y Taneja, 2019). Este tipo de trabajo permite que cada estudiante defina su tiempo de práctica de acuerdo al grado de dificultad que le ocasiona cada tarea. Así, se empodera a los alumnos que ganan en responsabilidad con relación a su aprendizaje. (Grandinetti, 2013).

Como resultado de la enseñanza autodirigida y de la autonomía del estudiante, el auto monitoreo se entiende como ‘una observación y documentación sistemática de pensamientos, sentimientos y acciones en relación con un objetivo a cumplir’ (Schmitz y otros 2011:254). Hay coincidencia entre varios autores acerca de los beneficios que trae aparejada la implementación de estrategias de automonitoreo en el proceso de aprendizaje. Destacamos entre ellos el fortalecimiento en el compromiso del estudiante y el mantenimiento en el tiempo de la performance académica y de las habilidades de aprendizaje, en general (Castellano y otros 2015; Smith, 2002; Tinh Le; 2018).

Dentro del aprendizaje autogestionado, se destaca la implementación de la estrategia de auto monitoreo, entendida como ‘una observación y documentación sistemática de pensamientos, sentimientos y acciones en relación con un objetivo a cumplir’ (Schmitz y otros 2011:254). Varios autores resaltan su importancia, dado que fortalece el compromiso del estudiante y permite el mantenimiento en el tiempo de la performance académica y de las habilidades de aprendizaje en general (Castellano y otros 2015; Smith, 2002; Tinh Le; 2018). Como se refleja a continuación, esta estrategia tiene un rol central en la propuesta que implementamos.

El desarrollo del programa de trabajo autogestionado tiene como objetivos:

- Desarrollar las habilidades de comprensión y producción de la lengua oral.
- Concientizar acerca de las diferencias entre la fonología del inglés y del español rioplatense.
- Desarrollar hábitos de auto-evaluación y evaluación de pares para detectar y superar dificultades.
- Desarrollar la habilidad de detectar errores en la pronunciación y ser capaces de encontrar las técnicas para corregirlos.

Compartimos en el siguiente apartado una tarea de una de nuestras asignaturas a fin de ejemplificar cómo se concreta este programa en la práctica¹.

Un ejemplo de tarea autogestionada

En esta sección presentaremos un ejemplo tomado del Campus virtual de Dicción Inglesa 2 que es representativo de las 3 materias del bloque (ver imagen 1). El espacio virtual permite visibilizar el material de práctica autónoma una vez que el contenido haya

1.- Cabe mencionar que las autoras de este trabajo somos adjuntas a cargo de 3 de las asignaturas aquí descritas.

sido previamente cubierto en clase; las pestañas de aprendizaje autónomo tienen una fecha límite de realización.

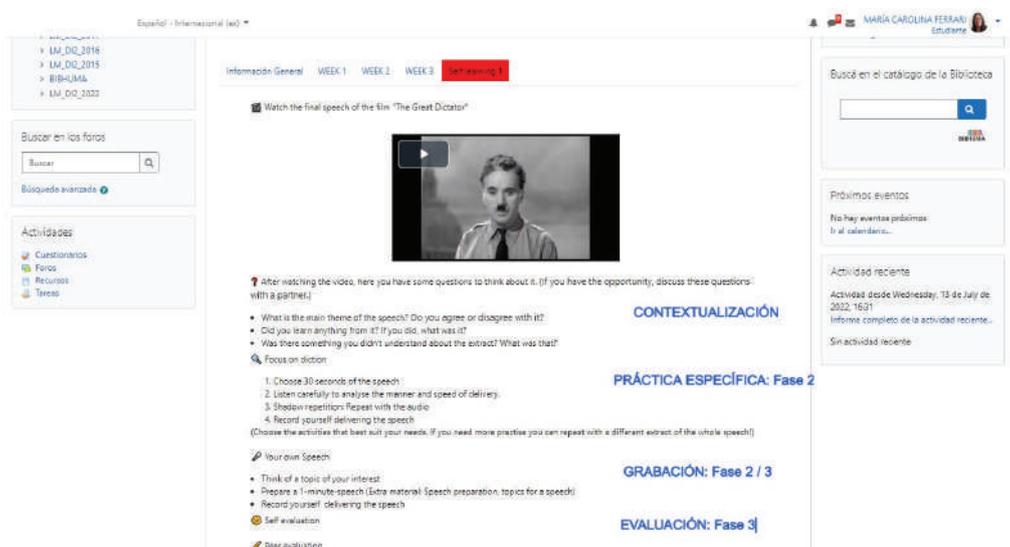


Imagen 1. Ejemplo de tarea autogestionada Dicción Inglesa 2

Los temas de las tareas autogestionadas se desarrollan inicialmente en las clases teóricas y prácticas. El tratamiento de los mismos se inicia con la escucha o visualización de material que funciona como modelo de producción. Esto permite centrar el foco del trabajo, establecer el nivel de producción esperado y el tipo de monitoreo que deben efectuar los aprendientes con sus propias producciones orales. Este tipo de tarea se corresponde con la fase 1 del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje, relacionado con la definición de los objetivos a alcanzar.

El material sugerido enmarca la actividad comunicativa e incluye preguntas de comprensión que tienen por objetivo corroborar que el alumno percibe el contexto de uso más amplio en el cual los casos a analizar están inmersos. Dado que nuestras asignaturas consignan temas relativos a la oralidad, el material de audio y/o video se presenta como el más apropiado para este tipo de tareas. El trabajo con audios

- familiariza al alumno y lo hace sentir cómodo con la acústica borrosa del flujo del discurso en tiempo real, y con la forma en que este flujo es moldeado por los hablantes para comunicar significados en todos los contextos (Cauldwell 2013:8).
- brinda la posibilidad de mejorar la habilidad del alumno de percibir e interpretar input oral de naturaleza diversa (distintos acentos, distintos géneros discursivos, distintos registros).

El trabajo con videos, por su parte, aporta otras utilidades a las ya mencionadas en relación con los audios ya que presenta modelos realistas que suelen ser altamente motivadores para los alumnos (Paulsen (2001), Thanajaro (2000), Azmi (2017), entre muchos otros) y permite una atención más sostenida que los fragmentos sin apoyo visual (Bajrami & Ismaili 2016, Sherman 2003).



La contextualización del material está seguida de la práctica específica de un tema puntual (ej. sonidos particulares, curvas entonacionales o características generales de la producción oral). El tipo de práctica sugerida supone una progresión que va desde actividades más controladas (ej. repeticiones en diferido o simultáneas con una grabación como modelo; lecturas de fragmentos) a una producción más espontánea (ej. desarrollo de un tema libre o pautado por la ejercitación propuesta). Esta etapa corresponde a la fase 2 del modelo de autorregulación mencionado, que supone tareas de autocontrol y autorregulación. El resultado final de cada práctica es la grabación de un ejercicio trabajado. El alumno debe estar en condiciones de evaluar su trabajo, de considerar si la práctica efectuada ha sido suficiente y de volver a realizarla y regrabar la actividad, de ser necesario, hasta quedar conforme con el resultado, contando con que compartirá su producción con su docente y sus pares.

El trabajo con las grabaciones realizadas en forma individual funciona de puente entre la práctica autónoma del alumno y las clases: se realizan escuchas en clase que permiten que el alumno vuelva luego a su propia grabación revisando cuestiones que surgen en las puestas en común grupales o individuales. Este paso corresponde a la fase 3 de Zimmermann que implica la autoevaluación para redefinir los objetivos futuros de la práctica de cada estudiante. De esta manera, se plantea un trabajo continuo con objetivos que se van replanteando de acuerdo a las necesidades de cada estudiante.

Consideraciones finales

A partir de la implementación de la práctica autogestionada hemos notado cambios significativos en los resultados obtenidos. Esto se debe a que la propuesta del trabajo complementario con fechas de realización y entrega, propicia la práctica sistemática, contribuye a una mejor organización de los estudiantes y al cumplimiento de las tareas asignadas en tiempo y forma. A su vez, la interrelación creada entre el trabajo en clase y el trabajo autorregulado valida y hace necesaria esta práctica extra, dado que parte de la propuesta áulica incluye el trabajo con el material generado por los mismos alumnos: sus propias grabaciones. A futuro nos proponemos pensar en otro tipo de tareas que continúen ubicando al alumno como un generador de contenido, proponiendo trabajos colaborativos que ayuden a los estudiantes a afianzarse en su rol de participantes comprometidos con su experiencia de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Azmi, N. (2017). The benefits of using ICT in the EFL Classroom: From perceived utility to potential challenges. En *Journal of Educational Research*. Vol. 7 (1), p. 111-118.

Bajrami, L. & M. Ismaili (2016). The role of video materials in EFL classrooms. En *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 232, p. 502 – 506.

Castellano, M. E. M. Garay y L. J. García (2015) Using self-monitoring strategies to enhance university students' pronunciation skills. En Anglada, L.

Cauldwell, R. (2013). Phonology for listening: Relishing the messy. <http://www.speechinaction.com>.

Grandinetti, M. (2013). *Motivation to learn, learner independence, intellectual curiosity and self-directed learning readiness of prelicensure sophomore baccalaureate nursing students*. [Tesis de doctorado, Widener University School of Nursing]. Disponible en: <https://www.proquest.com/openview/9e3702693ec763e4fa721797f09f478f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>

Le, T. (2018). Voice Recording in second language outside the classroom: Process and product. In *Journal of NELTA*, 23(1-2), p.129–141. <https://doi.org/10.3126/nelta.v23i1-2.23357>

Paulsen, P. (2001). New era trends and technologies in foreign language learning: An annotated bibliography. En *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*, 4(6), p. 36-48.

Schmitz, B., J. Klug & M. Schmidt (2011). Assessing self-regulated learning using diary measures with university students. En Schunk, D. H. y B. Zimmerman (Eds.) (2011) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, p.251- 266. New York: Routledge

Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, S. W. (2002). Applying cognitive-behavioral techniques to social skills instruction. ERIC/OSEP digest. Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.

Safapour, E., S. Kermanshachi, & P. Taneja. (2019). A Review of Nontraditional Teaching Methods: Flipped Classroom, Gamification, Case Study, Self-Learning, and Social Media. In *Education Sciences*, 9(4), 273. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/educsci9040273>

Thanajaro, M. (2000). Using authentic materials to develop listening comprehension in the English as a second language classroom (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University).

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self regulated learner: An Overview'. In *Theory into practice*, , Volume 41, Number 2, p. 64- 70.



Las huellas del futuro. *Una mirada prospectiva sobre la enseñanza de prácticas profesionales en comunicación*

Silvana Lucero
Georgina G. Gartland

Universidad Nacional de General Sarmiento

slucero@campus.ungs.edu.ar

ggartlan@campus.ungs.edu.ar

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar una reflexión crítica sobre nuestras prácticas en el contexto de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), enfocándonos particularmente en el espacio del Taller de Práctica Profesional durante 2020 y 2021. Nuestra intención fue comprender las prácticas de enseñanza durante la pandemia de COVID 19, analizarlas en clave de futuro para evaluarlas y redefinirlas teniendo en cuenta el enfoque socio antropológico y la narrativa en investigación educativa que propone Edelstein (2000). Nos interesó revisar nuestras prácticas docentes reconvertidas en la virtualidad debido a la irrupción de la pandemia mundial por COVID 19. Entendemos que este análisis fue un punto de partida -entre otros posibles - que nos permitió leer las prácticas en contexto para “mirar lejos” compartiendo saberes, experiencias para construir futuros posibles.

PALABRAS CLAVE: Prácticas de enseñanza, formación profesional, comunicación, prospectiva

PRESENTACIÓN

Esta ponencia presenta una reflexión sobre aquellos temas y problemas que organizan nuestro espacio pedagógico-didáctico y que interpelan las propias prácticas de enseñanza en la universidad en el Taller de Práctica Profesional de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento¹ durante 2020 y 2021.

Nos interesó revisar nuestras prácticas docentes reconvertidas en la virtualidad debido

1.- La Universidad Nacional de General Sarmiento es una universidad de las denominadas “del conurbano”. Fue creada a mediados de la década del 90 en el ex partido de General Sarmiento. Actualmente, su campus universitario se encuentra ubicado en el partido de Malvinas Argentinas. Sus actividades están organizadas en 4 pilares sustantivos: docencia, investigación, desarrollo tecnológico y social y promoción de la cultura. La UNGS está organizada en cuatro Institutos interdisciplinarios de investigación y docencia que buscan dar respuesta a problemáticas actuales relacionadas con la industria, la ciencia, la ciudad y el conocimiento. Son el Instituto de Ciencias, el Instituto del Conurbano, el Instituto de Industria y el Instituto del Desarrollo Humano.

a la irrupción de la pandemia mundial por COVID 19 a partir del enfoque socio antropológico y la narrativa en investigación educativa que propone Edelstein (2000). Este análisis fue un punto de partida -entre otros factibles - que nos permite leer las prácticas en contexto para “mirar lejos” compartiendo saberes, experiencias para construir futuros posibles.

Por ello, creemos que poner en común un proceso de reflexión sistemático o de prácticas reflexivas a la vez que nos adentramos en el futuro a partir de situaciones identificadas en el presente - en transición entre lo presencial y lo virtual - resulta un ejercicio enriquecedor para desnaturalizar lo naturalizado o descotidianizar lo cotidiano. (Edelstein, 2020 a:4)

En ese marco, el contexto de pandemia tensiona nuestras propias prácticas como investigadoras-docentes. El teletrabajo, la virtualización de las tareas que desarrollamos en el aula, fuera de ella, con colegas, en la gestión, etc. exponen el lado más mercantilizado de la producción de conocimiento y de la enseñanza. Como sostiene Edelstein (2020 b:1) acordamos que es necesario:

“(…) apostar a una puesta en valor de la actividad de enseñanza como responsabilidad sustantiva en el quehacer del profesorado; a su poder para pensar, definir y configurar colegiadamente el sentido asignado a sus saberes y prácticas, así como las condiciones de despliegue de su trabajo.”

Por lo tanto, nuestro objetivo principal es reflexionar críticamente sobre nuestras prácticas en el espacio del Taller de Práctica Profesional, analizarlas en clave de futuro para evaluarlas y proyectarlas en escenario/s de post pandemia. De allí que presentamos la experiencia del taller de 2020 y 2021 a partir de la que desarrollamos una reflexión crítica de nuestro quehacer con el fin de identificar huellas que permitan construir y/o delinear imágenes de futuro en la pospandemia.

LA FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN: LA ENSEÑANZA SOBRE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN FOCO

El actual plan de estudios² de la Licenciatura en Comunicación se ordena en dos áreas de formación específicas: la comunicación organizacional y la producción mediática. El perfil del/a egresado/a está orientado hacia la intervención en los procesos de diseño, desarrollo, implementación y evaluación de proyectos comunicacionales y a la elaboración de productos comunicativos en distintos lenguajes y soportes. Se trata de desarrollar competencias para intervenir profesionalmente a través del análisis y de la interpretación

2.- La Licenciatura en Comunicación de la UNGS comenzó a dictarse en el año 1999 en base al proyecto presentado por Oscar Landi y Eliseo Verón. La primera revisión curricular fue realizada en el año 2000 y el plan de estudios fue aprobado en 2006 por Resolución (CS) N°1884/06; posteriormente, fue nuevamente modificado (Resolución CS N° 4919/13) hasta que comenzó a implementarse en 2014.



crítica de los procesos de comunicación de las organizaciones y de la producción de medios en sus contextos socioculturales. Entre los alcances de la titulación³, la formación en planificación, gestión y evaluación de proyectos comunicativos prevé que el/a egresado/a no sólo desarrolle competencias para interpretar críticamente las tramas socioculturales, sino que también, pueda diseñar y gestionar acciones estratégicas en contextos de cambio e incertidumbre. Asimismo, se suma también el diseño, dirección y evaluación de productos comunicativos en diferentes lenguajes y soportes. En particular, pone el acento en la formación de profesionales competentes para “leer organizaciones y contextos” y constituirse como “estratega de las comunicaciones”.

Entre los espacios formativos de la carrera, se encuentra el Taller de Práctica Profesional (TPP). Tal como plantea Edelstein (2000:7) el taller en tanto “(...) dispositivo analizador privilegiado que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolas, obligándolas a hablar, a decir lo tanto veces dicho en el aula sin palabras”. Es un espacio en el que se despliega un ejercicio creativo que se enriquece con la participación del colectivo, como plantea la autora.

El TPP se encuentra ubicado en el último año de la carrera y requiere la acreditación del Taller de Radio I y 28 materias⁴. Este espacio curricular integra saberes teórico-metodológicos propios del campo de la comunicación junto al desarrollo de herramientas técnicas y estético-productivas para la producción mediática. Por lo tanto, este taller se propone problematizar la práctica profesional del/a comunicador/a y del/a comunicólogo/a en tanto cada uno se constituye en relación con el objeto que construye para su desempeño en el campo laboral. En este sentido, se prevé promover la reflexión entre las/os estudiantes sobre la práctica profesional del/a Licenciado/a en Comunicación.

Los saberes que se constituyen como objeto de enseñanza y aprendizaje en el TPP se recortan, en principio, con la intención de dar respuesta a los temas y problemas que hacen a la especificidad de la comunicación. Comprendiendo a la misma como el proceso dialógico que se constituye entre personas, actores y organizaciones que hacen a la vida de los individuos y de la sociedad en marcos de referencia culturales, económicos y políticos. Los estudios de comunicación recortan un campo de temas y problemas situado en las relaciones socio históricas con atención a las relaciones de poder y las modificaciones tecno culturales implicadas. Entre las áreas de conocimiento y prácticas que encontramos en la formación en comunicación se disponen, en sentido amplio, en relación con el trabajo con organizaciones públicas y privadas, por un lado, y por el otro, con la producción de medios gráficos, radiales, audiovisuales o interactivos. La relevancia de esta estrategia de enseñanza es que integra la reflexión para la práctica en contextos situados y a la vez fortalece la construcción del perfil del/a egresada/o en

3.- Para conocer todos los alcances de la titulación se recomienda consultar el Plan de Estudios vigente: http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/wp-content/uploads/2016/03/Licenciatura-en-Comunicaci%C3%B3n.pdf.

4.- Entre las 28 asignaturas se encuentran espacios curriculares disciplinares del campo de la comunicación y un conjunto de talleres de producción de medios.

comunicación. Pero fundamentalmente constituye un punto de partida para revisar la formación en comunicación y construir un espacio que proporcione conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos para el diseño de proyectos y estrategias. Dado que nuestra Licenciatura no tiene como requisito la elaboración de una tesis para egresar, este espacio integra prácticas y saberes que funcionan como una instancia de articulación con los temas y problemas del campo profesional. La propuesta metodológica de la enseñanza se articula en torno a dos estrategias. Por un lado, se trata de instalar una dinámica que se basa en la resolución de problemas y en la cooperación entre docentes y estudiantes, tomando distancia de la tradición de tipo expositiva-explicativa, centrada en “el/a docente”. Es decir, propiciar un funcionamiento en el que se tienda a la eliminación progresiva de la frontera rígida entre la instancia del teórico y la del práctico. Por lo que enfatizando en la praxis subjetiva contribuye a aprender las variadas dimensiones de la solución de problemas, a transformar la información para su mejor uso generando un aprendizaje significativo. Desde un enfoque apoyado en la noción de praxis (Freire, 1979), se enfatiza la actividad productiva de los estudiantes en relación con el conocimiento. En sintonía con el planteamiento de Edelstein (2002:21) entendemos a la práctica de la enseñanza en términos de transmisión cultural. Es decir, “No se trata de la asimilación de ideas y conclusiones ya establecidas (...) sino de su valor para pensar desde cada sujeto sobre sus conocimientos cotidianos y problematizar sus experiencias”. Se trata de prácticas orientadas a la resignificación de y en la producción de conocimientos.

Nuestras prácticas situadas: haciendo foco en la virtualidad

Retomando nuestro objetivo, presentamos aquí la experiencia del pasaje de la presencialidad a la virtualidad entre 2020 y 2021. Aquí nos interesó repensar lo dado para desnaturalizar los hechos y las enseñanzas, buscando las huellas, los síntomas e indicios con una mirada crítica de lo que fue programado, normado y regulado.

El avance en el mundo y en nuestra región del COVID-19⁵, concluyeron en una cantidad de medidas adoptadas por el gobierno, entre las cuales el ASPO⁶ fue anunciada el 20 de marzo de 2020. Esta decisión impactó en todas las actividades sociales, económicas, culturales y educativas. En el caso de nuestras prácticas, pasamos de una semana a la otra a “virtualizar” las clases junto a todas las tareas que desarrollamos como investigadoras-docentes (gestión, investigación, intervención). Esta situación disruptiva no solamente sacudió nuestras planificaciones o previsiones para el semestre, sino que puso en agenda una serie de cuestiones que hasta ese momento se encontraban latentes y contenidas en

5.- El primer caso confirmado en nuestro país se dio a conocer el 3 de marzo de 2020. El 7 de marzo, se confirmó la primera muerte del país y de América Latina.

6.- Se trató de una medida excepcional que el Gobierno nacional planteó para proteger la salud pública frente a la propagación del nuevo coronavirus. Se dispuso que los habitantes del país deberán permanecer en sus domicilios solo pudiendo realizar desplazamientos mínimos e indispensables para aprovisionarse de artículos de limpieza, medicamentos y alimentos.



las desigualdades sociales.

Ante el anuncio de la cuarentena, acudimos al aula virtual⁷ del taller para comunicarnos con nuestra/os estudiantes y convocarles para realizar el primer encuentro sincrónico a fin de acordar los términos en los que íbamos a continuar con el desarrollo del TPP.

Moreira (2018) concluye que las aulas virtuales en las clases presenciales funcionan como un apoyo de la enseñanza tradicional donde el modelo expositivo sigue siendo hegemónico. O en palabras de González y Martín (2015:3) que retoman a Barberá (2004) el “aula extendida o aumentada con TIC”. En el taller y en nuestra universidad hace años que se daba la situación a la que Moreira (2018) arriba en su estudio. Pero eso no nos dejaba en una posición diferente frente a quienes no tenían dicho apoyo o complemento. Y de ahí... se abría la complejidad en toda su expresión: ¿qué formación específica en enseñanza con tecnologías teníamos las docentes? ¿En qué tipo/s de usuarios de tecnologías ubicábamos a nuestro/as estudiantes? ¿Qué hacíamos con un taller que se propone resignificar y reflexionar sobre la práctica profesional del/a comunicóloga/o en medio de la virtualidad? ¿Qué respuestas nos daría nuestra propia institución ante esta situación de “excepción”? y siguen...

Lo que resultó después del semestre virtual “apurado” en el Taller fue que: no se pudieron suplir algunas cuestiones de la presencialidad en relación a la práctica profesional y no se alcanzaron todos los objetivos del TPP. Tampoco lo/as estudiantes pudieron abordar a través de la experiencia virtual el desarrollo y producción del trabajo integrador materializado en un plan estratégico de comunicación para alguna organización pública o privada.

Entendemos que el TPP necesita de la vinculación con un/a “otro/a”, en cuya interacción se establezcan criterios a partir de objetivos comunicacionales en función de una demanda, de la identidad, y de los públicos a alcanzar. Todas estas cuestiones que se podrían pensar a partir de la planificación y la reflexión con tiempo de cómo transformar/convertir/traducir/construir el proceso de llevar adelante este taller a un contexto virtual es lo que generó una cursada y una propuesta que nosotras decidimos denominar: “un como sí”. Intentamos todos y todas: las docentes, lo/as estudiantes, la gestión, pero creemos que no alcanzó. Otro componente que consideramos importante en TPP y que resultó incompleto e incómodo para lo/las participantes, es la “demanda”. Nos referimos a las organizaciones, quienes acuerdan trabajar con los equipos de estudiantes del Taller, y de ese modo, se transforman en parte fundamental de la propuesta pedagógica. Los miembros de estas organizaciones enuncian necesidades y de ese modo ofrecen el espacio para el desarrollo de una práctica que tiene como uno de los objetivos el fortalecimiento de las modalidades comunicacionales a través de la planificación de estrategias comunicativas que desarrollan los equipos en sus proyectos integradores. En este marco, fue difícil establecer ese vínculo por lo cual sin dicho actor todo se transformó en una puesta en escena de lo que debería haber sido.

7.- El aula virtual se gestiona a través de la plataforma MOODLE.

Sin embargo, considerar esta experiencia como compleja no significa que nos inhabilite para indagar, seguir aprehendiendo y ensayando propuestas. Nos impulsa a afrontar “(...) las complejidades de la cultura digital, una cultura hipertextual, interactiva, conectada y portable” (Martín, 2019:1013) pero ¿de qué modo? Claramente no tenemos las respuestas, pero sí podemos arriesgar algunos criterios para seguir pensando.

Una de las preguntas que nos hicimos y seguimos haciéndonos es ¿cómo nos posicionamos como docentes en este contexto? Ensayando una aproximación creemos que debemos pensarnos como parte integrante de una relación que se constituye al momento de enseñar con tecnologías: educador/a, estudiante, dispositivo digital como plataforma de innovación para producir conocimiento. Pero también con otra/os, enseñar con tecnologías implica posicionarse como mediador/a, evaluador/a, facilitador/a y diseñador/a de entornos digitales colaborativos. Es ese lugar desplazado del centro, en permanente transformación y en contacto con otro/as –estudiantes y docentes – es el que entendemos que deberíamos ubicarnos. Desafiante tarea nos queda por delante. ¿Y nuestro/as estudiantes? Apenas sabemos que son “migrantes digitales”, que tienen a disposición condiciones y recursos para relacionarse de modo más fluido con las tecnologías digitales, apropiándose de ellas pero que no significa que lo hagan automáticamente en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje universitario. En relación con las/os estudiantes también podemos plantear la misma reflexión, el desafío es mutuo. Ella/os como integrantes de la comunidad universitaria asimismo se encuentran en un escenario que requiere ser repensado, indagado y resignificado.

¿DE DÓNDE VENIMOS Y HACIA DÓNDE VAMOS?

Decíamos al inicio de este trabajo que nos interesa poner entre paréntesis, bajo sospecha nuestras prácticas actuales -entre la presencialidad y la virtualidad- para reconocer las huellas en dirección a la construcción de futuros que definan y redefinan nuestra labor en la universidad.

Sabemos que la complejidad y la heterogeneidad en el campo educativo son parte de sus características identitarias. Comprendemos que desnaturalizar las lógicas propias de los espacios institucionales, el aula y las estructuras de actividad permite generar nuevas experiencias que pueden ser aprovechadas y resignificadas en pos de aperturas no pensadas. Estos puntos de fuga nos invitan a desarrollar nuevas estrategias, técnicas y recursos que convivan con lo “tradicional” y que se complementen para alcanzar los objetivos y mejorar nuestras prácticas docentes.

¿De qué modo pensar nuevas prácticas, nuevos escenarios? Pensando en las imágenes a futuro, volviendo a lo acontecido a partir de una mirada plural, compleja y enriquecida.

No podemos soslayar las desigualdades estructurales que la virtualización de la enseñanza en todos los niveles educativos dejó al descubierto: la brecha digital de acceso, la desconexión y los usos precarios de las tecnologías digitales de estudiantes y docentes.



Estos emergentes se nos presentan desafiantes y nos ponen a pensar en la escala donde cada uno de estos problemas debe abordarse: políticas públicas educativas de inclusión digital, programas de formación docente acreditados por organismos nacionales competentes, implementación de proyectos institucionales que operen en las deficiencias materiales (equipamiento, conectividad, redes) y en la integración de los miembros de las instituciones educativas en la cultura digital.

Teniendo en cuenta que en nuestras prácticas de enseñanza se juegan esas prácticas futuras, creemos que uno de los primeros aspectos que debemos tomar en cuenta es encaminar nuestras estrategias hacia la integración de las propuestas para la presencialidad junto a aquellas de la virtualidad. Aunque no debemos caer en el equívoco que la introducción de tecnologías digitales nos allana el camino, por el contrario, nos insta a crear y recrear didácticas que hagan sentido en la no presencialidad. Entendemos que debemos tener cuidado en no reproducir las modalidades que venimos diseñando porque solamente estaríamos reiterando algunos de los errores que ya hemos cometido cuando irrumpió la pandemia en nuestras tareas. Finalmente, es el rol del/a docente que se torna vidrioso, opaco y es otra de las cuestiones que se manifiesta impostergable. La perspectiva de las “migraciones digitales” abre posibilidades que junto a otros enfoques pueden configurar escenarios e innovaciones en el contexto de nuestras prácticas. Arriesgamos algunas hipótesis sobre cómo deberíamos posicionarnos ante y con las tecnologías digitales, pero suponemos que no resultan suficientes para abordar esta problemática. Nuestro desafío se amplía y abraza la necesidad de un trabajo colaborativo e interdisciplinario entre los diferentes equipos docentes de nuestras universidades. Reconstruir nuestras experiencias a partir de entender lo que acontece en nuestras aulas sólidas (presenciales) y fluidas (virtuales) con sus complejidades y heterogeneidades es uno de los tantos retos a afrontar.

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

EDELSTEIN, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la Revista del IICE Nro. 17, Bs. As., Miño y Dávila.

EDELSTEIN, G. (2002): “Una interpretación necesaria. Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad” en POLÍTICA UNIVERSITARIA NÚMERO 1 Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad, Pág. 20 a 25, N°1 mayo 2014.

EDELSTEIN, G. (2020 a). “Un profesorado orientado a la indagación. Aportes de la perspectiva socio-antropológica y de la narrativa en la investigación educativa”. Clase 7. Seminario-Taller Análisis de las prácticas de enseñanza”. Especialización en Docencia

Universitaria. Universidad Nacional de La Plata. La Plata.

EDELSTEIN, G. (2020 b): "La construcción de conocimiento profesional para la enseñanza. El papel de los colectivos docentes. Los debates acerca de la reflexividad". Clase 8, Seminario-Taller Análisis de las prácticas de enseñanza. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata. La Plata.

FREIRE, P. (1979) 1971: "Astutos e inocentes" em Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Cortez & Moraes. San Pablo.

GONZÁLEZ, A. Y MARTÍN, M. M. (2015): Módulo 1. Introducción a la Educación Mediada Por Tecnologías, Seminario: Educación a Distancia y Tecnologías Digitales en la Enseñanza Universitaria. Recuperado el 18/7/2020. [https://virtual.fahce.unlp.edu.ar/moodle/pluginfile.php/45688/mod_resource/content/2/Material_Lectura_Modulo_1_2015_\(1\).PDF](https://virtual.fahce.unlp.edu.ar/moodle/pluginfile.php/45688/mod_resource/content/2/Material_Lectura_Modulo_1_2015_(1).PDF).

MARTIN, M.M. (2019): Redes que tejen conocimientos: hipermediando la enseñanza en la Universidad. Revista Diálogo Educativo. Volumen 19. Número 62. Brasil. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/25629>

MARTIN, M.M. (2020): Clase 1. Seminario-Taller de Educación a Distancia y TIC en la Enseñanza Universitaria. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata. La Plata.

MOREIRA, M. (2018): Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia 21(2), pp. 179-198.



Aprendiendo a colaborar y colaborando para aprender. Orientación docente para el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías.

Daniela Sala

Coordinadora Académica del Profesorado en Trabajo Social. JTP del Seminario
Educación en Entornos Virtuales. FTS- UNLP
saladaniela@gmail.com

RESUMEN

Dentro del Seminario Educación en Entornos Virtuales del Profesorado en Trabajo Social, se trabaja desde el paradigma de las pedagogías emergentes y sus estrategias didácticas, como es el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías.

El mismo implica la toma de decisiones por parte de los y las estudiantes en base a diferentes aportes y debates grupales para la construcción de conocimiento más complejo.

Mediante el aprendizaje colaborativo se aprende a colaborar, al principio deberá ser guiado por los y las docentes, estimulando superar la competencia o acumulación de aportes individuales, es pos de argumentaciones y consensos. Aquí un aspecto central es la consigna, que solo se pueda resolver mediante la colaboración.

Por lo tanto se aprende a generar, comunicar y justificar ideas propias; escuchar y comprender otras posturas; solucionar conflictos, entre otras cuestiones.

Y se colabora para aprehender los contenidos y habilidades específicas de la asignatura.

Las tecnologías pueden facilitar la comunicación, la búsqueda de información, el acceso a materiales, la escritura colaborativa, siempre y cuando se utilicen en forma oportuna y con un sentido pedagógico claro.

Por último, resulta importante aclarar que si la propuesta de trabajo es grupal, es un aspecto que se puede y se debe incluir en la evaluación.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje colaborativo, enseñanza, tecnologías, evaluación

INTRODUCCIÓN

En el Seminario Educación en Entornos Virtuales del Profesorado en Trabajo Social de la UNLP, se trabaja desde el paradigma de las pedagogías emergentes, siendo el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías, una de ellas. Se lo aborda en tanto contenido del programa, al mismo tiempo que como estrategia didáctica, desde el origen de la cátedra en 2018.

Luego de la virtualización de clases por emergencia sanitaria, vivenciada en 2020 y 2021 en la Universidad Nacional de La Plata, el perfil del estudiantado que cursa el seminario se modificó, en tanto que ahora la totalidad ha cursado previamente en entornos virtuales, pudiendo avanzar en otros aspectos de la alfabetización digital, especialmente los fundamentos pedagógicos del uso de recursos y actividades virtuales; así como el gran interés en la exploración de nuevas herramientas digitales, porque han experimentado su necesidad y potencial.

Sin embargo, uno de los aspectos que más extrañaban de la presencialidad era la falta de encuentros con sus compañeros y compañeras y poder debatir. Desde el Seminario problematizamos esto, brindando consignas colaborativas y herramientas virtuales para poder trabajarlas. Y redoblamos la apuesta con un trabajo final grupal en el que debieron posicionarse como docentes virtuales y realizar el diseño tecno- pedagógico de una clase en un aula virtual.

En esta ponencia se recuperará analíticamente la experiencia de cursada virtual del primer cuatrimestre del 2022, con las innovaciones realizadas y sus fundamentos teórico- metodológicos, para comprender el lugar de orientación que ocupan las y los docentes en la promoción del trabajo colaborativo mediado por tecnologías.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Las docentes del Seminario Educación en Entornos Virtuales nos posicionamos desde la pedagogía crítica propositiva, que tal como Freire planteaba, apuesta a la comprensión para la transformación; lo cual implica reconocer al conocimiento como proceso en permanente construcción.

Por eso, consideramos que el lugar de las y los docentes no es el de la mera transmisión del conocimiento ya elaborado, sino de facilitar y guiar la construcción de aprendizajes significativos, donde el centro de la clase es el estudiantado que relacionará los contenidos nuevos con sus conocimientos previos y sus experiencias de vida y le encontrará sentido por la relevancia social o en relación con el ejercicio profesional futuro.

Porque el saber debe ser transformado para ser apropiado por los y las estudiantes, como nos enseñó Piaget, pero no se aprende en soledad sino que se requiere del diálogo con comunidades de aprendizaje y personas con mayor experiencia.

Begoña Gros (2007) lo fundamenta en el socio constructivismo de Vigotsky, donde el



aprender no se puede separar del hacer con otros y en forma situada. Y lo diferencia del aprendizaje cooperativo, donde la tarea a realizar se divide entre las y los estudiantes del grupo para su resolución. En cambio, el aprendizaje colaborativo implica la toma de decisiones por parte de las y los estudiantes en base a diferentes aportes y debates grupales para la construcción de conocimiento más complejo.

Una interpretación rápida y superficial de la situación puede hacernos pensar que la importancia que las y los docentes juegan en el proceso de formación disminuye, debido a que no centralizamos el saber y no actuamos como principal proveedor de conocimiento. Pero justamente porque el conocimiento no se transmite, sino que la adquisición de conocimiento es un proceso que se desarrolla a partir de procesos cognitivos individuales y a través de la interacción con otros y otras en un determinado entorno. En realidad el profesorado realiza múltiples tareas fundamentales para la generación de experiencias que promuevan la formación.

Siguiendo la clasificación de Llorente Cejudo (2006), identificamos las siguientes:

- Académica: elaboración de la propuesta pedagógica de la materia, elaboración de videos explicativos o clases escritas con hipervínculos, diseñar las actividades, explicarlas, brindar información, valorar el trabajo realizado.
- Organizativa: establecer un cronograma de trabajo. Enmarcar la modalidad de trabajo con pautas claras y sostenidas en los foros, actividades y en la comunicación grupal y/o individual.
- Técnica: asegurarse que los y las estudiantes dominen las herramientas, brindando asesoramiento, respondiendo consultas. Mantener el material correctamente estructurado, actualizado y accesible.
- Orientadora: estar atentos/as a cualquier posible conflicto, dudas, preguntas, problemas producto de la interactividad social y académica de las y los estudiantes, respondiendo o interviniendo a la brevedad.
- Social: dar la bienvenida a los y las estudiantes. Realizar devoluciones constantes y oportunas para mantener la motivación y ampliar los puntos de vista, moderando y enriqueciendo los diálogos. Finalizar el curso con un mensaje de cierre que implique una síntesis reflexiva del proceso llevado a cabo.

Entre las principales ventajas del trabajo colaborativo se puede señalar: que hace posible la realización de tareas complejas, favoreciendo la participación, motivación y responsabilización de las y los estudiantes. También estimula la formación de grupos de estudio estable, donde sus miembros se conocen, respetan las diferencias, generan hábitos de trabajo comunes y potencian los aprendizajes; facilitando el seguimiento docente de los procesos grupales, con orientaciones oportunas. (Camilloni, 2010)

Mediante el aprendizaje colaborativo se aprende a colaborar, al principio deberá ser más guiado por los y las docentes, estimulando una comunicación que supere la competencia o acumulación de aportes individuales, es pos de argumentaciones y consensos.

Por lo tanto se aprende a generar, comunicar y justificar ideas propias; escuchar y comprender otras posturas; solucionar conflictos, entre otras cuestiones.

Y se colabora para aprehender los contenidos y habilidades específicas de la asignatura.

Aquí un aspecto central es la consigna, la misma debe implicar que sólo se puede resolver mediante la colaboración, aunque muchas veces es importante organizar el tiempo para que cada participante pueda elaborar un aporte en forma individual. Por ejemplo en el uso del foro del aula virtual, se debe explicitar que para generar un intercambio deberán recuperar o comentar aportes de compañeros/as. Lo cual implica más tiempo pero enriquece al conjunto.

Debido a que el seminario tiene como objetivo promover la reflexión sobre los usos académicos de entornos virtuales y otras tecnologías digitales, se propicia el análisis del uso de tecnologías en el ámbito educativo. Este se puede realizar desde tres perspectivas: la tecnología como un fin en sí mismo con sus potencialidades; la tecnología como una moda a ser utilizada indiscriminadamente o desde una visión crítico- pedagógica, donde lo importante es el objetivo del docente para seleccionar la herramienta tecnológica que pueda favorecerlo. (Bautista, Borges y Forés, 2016)

Basándonos en este último sentido, como docentes debemos conocer las posibilidades que nos brinda el entorno virtual de nuestra institución y aprovechar al máximo sus potencialidades. Porque desde la perspectiva relacional se escogerá la herramienta y entorno según el objetivo, el grupo, el contenido a trabajar, los recursos disponibles seleccionados, entre otros aspectos.

Siendo uno de los grandes aportes de las tecnologías la posibilidad de expandir tiempos y lugares donde aprender. El aprendizaje ubicuo (Burbules, 2007) implica que se aprende en todos lados, no solo en un aula física o virtual. Otro principio innovador es prestar atención al uso del tiempo educativo. Pensar en el tiempo no como tiempo cronometrado (horas cátedra), sino como tiempo vivido, donde lo importante sea lo que pasa durante el proceso de aprendizaje. Vivenciar el placer de estar aprendiendo, o como dice Mariana Maggio (2018) planificar una clase donde se produzca conocimiento nuevo y ello haga que valga la pena ser vivida.

Para visualizar cómo se trabaja el aprendizaje colaborativo hay que comenzar definiendo cómo se realizará la conformación grupal. A lo largo de las diferentes ediciones del Seminario hemos probado diferentes formas de agrupamiento, por ejemplo dividir al azar a los y las estudiantes pero muchas personas pedían trabajar con alguien de otra comisión o presentaban el trabajo en forma individual, quizás por considerar que el trabajo grupal implica mayor tiempo o que no les era necesario intercambiar para realizarlo.

Dentro de la experiencia a compartir, ya desde el comienzo es importante explicar la



consigna del trabajo final y que puedan elegir con quién realizarlo, en aulas web UNLP existe la actividad elección de grupo que es muy práctica.

Luego seleccionan un tema sobre el que trabajarán a lo largo del Seminario hasta el Trabajo Final. Para evitar repeticiones y ampliar las opciones temáticas se elaboró un listado en una Wiki, donde cada grupo señalara el tema elegido.

Sobre ambas cuestiones se brindaron tutoriales, pues no son las actividades más frecuentes que se utilizan del aula virtual. Parte del objetivo era que amplíen su alfabetización digital con herramientas novedosas.

Otra actividad consiste en la elaboración individual de una infografía¹ o gamificación² sobre la temática elegida, en base a la búsqueda y evaluación de recursos en internet e incorporando lo trabajado sobre la estrategia de gamificación (mediante el encuentro con un especialista y la lectura bibliográfica). Este recurso significa un aporte individual para el trabajo final grupal.

Y en una actividad futura realizan una devolución a la infografía de otra persona en el foro, teniendo como referencia lo trabajado sobre tutoría y evaluación en los entornos virtuales.

Los comentarios de retroalimentación que se realizaron fueron de alta calidad, algunos retomaron señalamientos realizados por el equipo docente en otros foros; fueron muy detallistas en cuanto a contenidos y formas, de forma amable y estimulante para seguir perfeccionando sus producciones. Incluso en varias oportunidades los y las estudiantes agradecieron a sus comentarios y una estudiante volvió a subir una producción mejorada, aunque no fuera necesario.

Para el Trabajo Final se utilizó otra aula virtual donde los y las estudiantes fueron matriculados/as con permiso de edición para que puedan editar una pestaña como si fuera una clase virtual del tema que venían trabajando. Para que conozcan y prueben la otra cara del aula virtual.

Fue pensada como una tarea compleja que recupere los trabajos anteriores, tanto individuales como grupales. Mediante un desafío real que es el diseño tecno- pedagógico de una clase, por lo que debían posicionarse desde el lugar de docente de ciudadanía (posible salida laboral futura).

A su vez, tenían la posibilidad de acceder a tutoriales sobre las diferentes herramientas del aula virtual, realizar consultas o pedir tutoría al equipo docente (brindando un andamiaje) y ver las producciones de otros grupos para inspirarse (estimulando la zona de desarrollo próximo).

En cuanto al Trabajo Colaborativo, como un contenido a aprehender en nuestro Seminario y una habilidad a desarrollar para potenciar otros aprendizajes, por lo tanto se debe evaluar.

1.- Una infografía es una forma visual de comunicar datos.

2.- La gamificación es la utilización de ciertas características de los juegos, en otros contextos como el educativo, con el fin de hacerlos más interesantes, involucrando a las personas en la resolución de problemas, incentivando su motivación, ánimo de superación, compromiso, colaboración y autonomía. (Aguinaga, Sala y otras, 2022)

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 y comprender su naturaleza, origen o causa posibilita a los y las docentes mejorar sus propuestas de enseñanza de tal manera que los y las estudiantes potencien sus procesos cognitivos (Sala, 2014)

Si nos preguntamos qué se evalúa es tanto el proceso de trabajo grupal como los aprendizajes de los contenidos propios de la tarea.

Una evaluación de proceso o formativa es la que permite la recolección de información de los procesos en curso para mejorarlos. La devolución de las tareas previas al Trabajo Final y la consideración de la dinámica grupal permitirá redireccionar el trabajo.

La evaluación del producto o final permite comprobar en qué medida los y las estudiantes se apropiaron de los conocimientos y competencias esperados. Orienta la decisión sobre su aprobación y promoción.

Para la acreditación del Seminario tomamos en cuenta el proceso de trabajo individual durante la cursada (la entrega y calidad de cada tarea, la participación pertinente en espacios sincrónicos) y la calidad del trabajo final grupal. Por este motivo se coloca una calificación numérica grupal al trabajo final que puede o no coincidir con la nota individual de aprobación de la materia.

Aquí la forma en que evaluamos entra en juego. Si son las y los docentes quienes evalúan de forma constante y permanente a estudiantes, hablamos de la Heteroevaluación.

Si lo que buscamos es que las y los estudiantes evalúen y valoren sus procesos de aprendizaje a partir de la reflexión sobre lo que han aprendido y lo que les falta aprender o debe reforzar, utilizaremos la Autoevaluación. En este sentido se realiza al comienzo de cada clase una socialización acerca de cómo les fue con las actividades propuestas, qué dificultades surgieron, cómo las fueron superando.

Otra forma de evaluación muy interesante es la Coevaluación o evaluación entre pares. Es un proceso que permite a los y las estudiantes valorar los procesos, productos y actuaciones de sus compañeros/as. Las y los estudiantes comparten sus estrategias, experiencias y métodos para aprender de manera colaborativa. También la ponemos en práctica al solicitarles que se posicionen como tutores y hagan devoluciones a sus compañeras/os.

Y al estar formando a docentes es fundamental evaluar todo el proceso de evaluación, o sea realizar una Metaevaluación, si el tipo de actividades propuestas responde a los conocimientos previos y construidos durante la cursada, si da cuenta de los aprendizajes en forma precisa en relación a los criterios planteados previamente, entre otros aspectos.

Para finalizar quiero retomar esto último, explicitar e incluso construir colectivamente los criterios de evaluación va a permitir que cualquiera de esas formas de evaluación sea más explícita y clara; válida; justa; coherente y constructiva.

Hay herramientas para construir rúbricas que serán utilizadas en las evaluaciones,



donde debemos incluir lo referido al trabajo colaborativo, que evalúe la calidad del trabajo así como el trabajo con otras personas,

Las tecnologías pueden favorecer la realización de las evaluaciones al transparentar procesos colaborativos, pero no a modo de control sino de evidenciar el nivel de apropiación de cada persona, por ejemplo en los aportes dentro de una wiki.

CONCLUSIONES

Esta experiencia de aprendizaje colaborativo que se comparte, fue mucho más compleja y rica que las tareas colaborativas que veníamos desarrollando dentro del Seminario, porque implicó la construcción de una clase virtual con múltiples elementos y soportes.

Dentro de lo que se conoce como el aprendizaje basado en proyectos que implica análisis, planificación, puesta en marcha, evaluación y comunicación de resultados. Permite integrar conocimientos de diferentes áreas e implica un hacer con sentido. María Cristina Davini (2008) explica que el intercambio de visiones dentro de un grupo favorece la ampliación de miradas sobre el problema, donde también se puede incluir discutirlo con un/a especialista.

La elección de un tema del diseño curricular de materias de ciudadanía y recuperar actividades individuales y colectivas realizadas durante la cursada, potenciaron la realización del Trabajo Final con una propuesta clara, interesante y viable de desarrollar en su futuro ejercicio profesional. Que fue evaluada positivamente tanto por las docentes como las/os estudiantes del Seminario.

BIBLIOGRAFÍA

Aguinaga, A. y Sala, D. (2021) "Estrategias didácticas en el marco de la educación a distancia." Ficha de cátedra. FTS. La Plata.

Aguinaga, A. y Sala, D. (2021) "La evaluación en entornos virtuales de aprendizaje." Ficha de cátedra. FTS. La Plata. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/127167/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Aguinaga, A. Sala, D. Larrouy, N. y Coudannes, F. (2022) Gamificación. Una estrategia que interpela el diseño de propuestas pedagógicas enmarcadas en las nuevas formas de enseñar y de aprender. Portal Entredichos. FTS- UNLP.

Anijovich, R. (comp) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires. Editorial Paidós

Bautista, G. Borges, F. y Forés, A. (2016) *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales*. Narcea, S.A. de ediciones.

Burbules, N. (2007) Riesgos y promesas de las TIC en Educación ¿Qué hemos aprendido de los últimos diez años? En el Seminario Internacional “Cómo las TIC transforman las escuelas”, realizado en abril de 2007, Ciudad de Buenos Aires. UNICEF Argentina e IPE-UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182434>

Camilloni, A. (2010) “La evaluación de trabajos elaborados en grupo” en Anijovich, R (comp) La evaluación significativa. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.

Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires. Santillana.

Freire, P. (1970) La pedagogía del oprimido. Montevideo. Tierra Nueva.

Gros, B. (2007) Aprendizajes, Conexiones y Artefactos. La producción colaborativa del conocimiento. Gedisa, Barcelona.

Llorente Cejudo, M. C. (2006) “El tutor en e-learning: aspectos a tener en cuenta” en Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa Núm.20. Universidad de Sevilla, España UE.

Maggio, M. (2018) Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2021) Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias. Buenos Aires: Paidós

Propuesta Pedagógica (2022). Seminario Educación en Entornos Virtuales. Profesorado en Trabajo Social. FTS- UNLP.

Sala, D. (2014) Evaluemos sin miedo. Propuesta de un sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en las prácticas de formación profesional, de la Cátedra de Trabajo Social III. Facultad de Trabajo Social. UNLP. Trabajo Final Integrador de la carrera Especialización en Docencia Universitaria. UNLP. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/52752/Documento_completo_.pdf?sequence=3&isAllowed=y



El aula como boomerang: construir preguntas, buscar respuesta como parte de la enseñanza aprendizaje de sociología jurídica

**Patricia Giordana
Karina A. Andriola**

UNRN

UNLP

pgiordana@unrn.edu.ar

karinaandriola1@gmail.com

RESUMEN

El trabajo busca compartir parte de la experiencia del dictado del seminario de Sociología Jurídica parte de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro durante el año 2021 y 2022. Como un recorte de la experiencia nos focalizaremos en analizar el efecto “boomerang” propuesto en la enseñanza práctica que atravieso tanto el dictado de clase como la evaluación a partir de la participación de l*s estudiantes en la formulación de preguntas, las cuales posteriormente tendrían que trabajar en la construcción de respuestas.

PALABRAS CLAVE: Sociología jurídica, preguntas, autoevaluación

- I. Un contexto (desafiante) por delante: El seminario de Sociología Jurídica.

Este es un relato sobre la experiencia áulica de Sociología Jurídica de la carrera de Abogacía, Sede Atlántica, Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) en los años 2021 y 2022. Dicha experiencia comprende una cantidad de recursos que sintetizaremos en el presente trabajo pero que en su totalidad exceden las posibilidades de la ponencia y que se conjugan en: a) la perspectiva de la asignatura que implica pensar una sociología crítica con perspectiva de género y disidencias, b) la presencia de un nuevo programa, c) la construcción de una dupla docente entre socióloga (jefa de trabajos prácticos ordinario)

y abogada (profesora adjunta interina), d) la presencia de trabajos prácticos grupales a través de formularios de google form previo, durante y posterior al horario de cursada, f) la exploración de estrategias de investigación cualitativa a partir de llevarlas adelante, especialmente de las entrevistas, los conversatorios, y las observaciones participantes estas últimas realizadas solamente en el año 2022, g) el uso de bibliografía escrita por autoras y disidencias de diferentes lugares del país, que incluyeron investigación empírica, trabajos de sociología jurídica y de sociología, h) el uso de diferentes Tics y recursos didácticos como videos, fragmentos de novelas, noticias, canciones, i) la presencia de una evaluación práctica consonante con los aprendizajes prácticos.

Para adentrarnos en el contexto y sus desafíos, debemos explicar que el dictado de la asignatura durante el primer cuatrimestre de 2021 y 2022 fue bajo modalidad a distancia. De manera extraordinaria, por el cambio de plan de estudios (el cual fue modificado para la adecuación a los estándares de la RME 3401/2017 en el proceso de acreditación en los años 2018 y 2019) y la falta de homologación de Sociología Jurídica con el seminario de Sociología General -el espacio curricular del plan anterior afín-, se registraron más de 190 inscripciones en ambos años.

Esta situación trajo al menos tres desafíos. El primero es implementar la perspectiva de un nuevo programa con perspectiva de género y disidencias (Andriola Karina A. 2019) a partir de ejes temáticos desde una pedagogía de la pregunta con una importante impronta práctica; el segundo llevar adelante una modalidad de enseñanza virtual; y el tercero, y más complejo, fue cómo trabajar en clases de manera adecuada, con un equipo docente reducido, frente a la cantidad de estudiant*s¹ y con la diversidad de situaciones de ést*s (al menos el 50% eran estudiant*s de segundo año de cursado de la carrera y el resto eran recursant*s -un 20% que estaban en el tramo final de cursada- que se anotaron a cursar la materia antes que rendirla libre).

Es así que, se tomaron varias decisiones didácticas:

Pensar y adoptar una enseñanza práctica tanto en el proceso de enseñanza aprendizaje como en la evaluación.

El enfoque del dictado de la asignatura fue eminentemente práctico: las líneas teóricas se trabajaban en aplicación de análisis de problemas sociojurídicos actuales. Se asumió la postura de que no se puede trabajar con nuevos conceptos de análisis de lo social, si no se parte de situaciones problemáticas reales que interpelen a l*s estudiantes.

1.- El uso del * 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.), *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*, Córdoba, Anarrés, 2009.



Ello implicó tomar distancia del enciclopedismo de la enseñanza tradicional del Derecho en la Argentina que tal como marcan investigaciones en educación jurídica marcan como en la misma prevalecen las prácticas asociadas a las clases magistrales y bancarizada (González Manuela y Cardinaux Nancy 2009, González Manuela y Marano Gabriela, 2014). Donde la propuesta de enseñanza y aprendizaje se reduce en la mayoría de las oportunidades a recitar y analizar un texto, desprendido de su historicidad y de las problemáticas sociales que interpelan a la realidad a los/as/es operadores y a quien investiga.

Como si la fuerza de la escritura de las leyes necesariamente configurara lo real de las relaciones sociales. En cambio, se planteó que lo social excede a lo pautado por las Leyes y los Códigos, por lo que la Sociología Jurídica trabaja en este contexto de pluralismos y las mallas de lecturas sociales se utilizan en las situaciones particulares para abordar los problemas reales con un plus, buscar en conjunto – docent*s y estudiant*s- dichos problemas

La presencia de una pedagogía de la pregunta.

A tal fin, las preguntas buscaron despertar la curiosidad y plantear nuevos interrogantes, dinamizar el aprendizaje, el programa y las clases pensándola como un proceso abierto, con diferentes resultados o respuestas posibles, valorando la diversidad de aportes de cada un* de l*s estudiant*s favoreciendo la participación en la actividad realizada. Esta metodología tiene como objetivo alcanzar un aprendizaje significativamente crítico y una comprensión integradora de conceptos, donde los aprendizajes de la sociología jurídica no queden en lo abstracto.

En dicho sentido, la pregunta como parte del método de enseñanza resulta sumamente rico, ya que “no remite sólo a los momentos de la interacción en el aula: participa de las instancias de previsión, actuación y valoración crítica, de la cual puede inferirse el papel decisivo a la hora de generar una propuesta de enseñanza” (Edelstein, Gloria: 1996,83). El trabajo mancomunado de responder y formar preguntas tiene objetivo adicional acortar la distancia entre estudiant*s y docent*s, favoreciendo una presencia activa por parte de los ell*s minimizando la imagen de poder y temor que puedan brindar aquellos que están a cargo de la clase. No obstante ello, creemos que su análisis puede ir más allá en base a diferentes aspectos partiendo de la base de que para que la pregunta resulte emancipadora y rica en el proceso l* docent* tiene que aceptar la reflexión de l* estudiant* para abrir un espacio de negociación sobre su aprendizaje (Edith Litwin, 1997).

Sabemos que la pregunta se enmarca en la intervención educativa donde lo normal es “... es que la cosa “no funcione”: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo “normal” es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, e incluso se oponga, a veces, simplemente para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye...”(Philips Meirieu, 1998: 73).

A su vez, la pregunta nos enfrenta ante las características y actitudes propias de la docencia como son la inmediatez de los acontecimientos de la clase, la informalidad, la autonomía y la individualidad. En su inmediatez abre camino a la incertidumbre y al azar, a compartir el poder y saber con l* otr*, a registrarlo como sujet* que piensa, y aceptar incluso el fracaso, que como dice Philips Merieu (1998) a reconocer que no puedo sustituir a l* otr* en su decisión de aprender y jamás l* docente puede renunciar a “hacer aprender”.

La pregunta implica en l* maestr* exponerse, porque muchas veces la respuesta puede ser otra pregunta de la cual desconoce su contenido, su respuesta, y que implica relacionarse de otro modo, construir y compartir el poder y el saber sin desdibujar los roles, e incluso asumir que se desconozca la respuesta de lo que le preguntan. Asimismo, las preguntas tienen como otro de sus objetivos inducir a la reflexión en nustr*s estudiant*s, para que ell*s se transformen en constructores de sus propios conocimientos, oponiéndonos así a una educación bancaria (Paulo Freire y Orlando Zuleta Araujo, 2005).

Preguntar quiere decir abrir la posibilidad al conocimiento, e invitar al arte de pensar y que abren la posibilidad de tratarlas al principio o al final de cada unidad, de analizarlas, re formularlas, de incorporar otras. Quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento; y puede así plantearse preguntas y posibles respuestas, permitiendo a partir de este necesario enlace que se produzcan nuevos conocimientos. Además, es un elemento pedagógico que estimula y da solidez al proceso de auto aprendizaje, siendo una herramienta de primer orden en el proceso de aprender a aprender.

Con la pregunta nace también la curiosidad, y con ella se incentiva la creatividad, especialmente porque la educación tradicional, castra la curiosidad, estrecha la imaginación, e hipertrofia los sentidos. Históricamente en educación, hemos tenido el predominio de una pedagogía de la respuesta sobre una pedagogía de la pregunta, en la que los modelos de aprendizaje se apoyan en meros contenidos ya elaborados que deben ser transmitidos por l* profesor*.

II. La aparición de las preguntas como un *boomerang*

Las preguntas aparecieron antes, durante y después de la clase a partir de los trabajos prácticos (además de las exposiciones docentes). Durante todo el cuatrimestre se utilizaron para los trabajos prácticos y el primer parcial de cada cuatrimestre a través de formularios de *google form*² existiendo al menos un trabajo práctico por eje temático. Ejes temáticos que sintetizaban un núcleo curricular de la sociología jurídica argentina actual, tenían un color de la bandera del orgullo gay y contaban con al menos dos o tres preguntas abriendo cada unidad y aproximándonos a los contenidos de la misma. En los trabajos prácticos se dio el comienzo del boomerang, formularles preguntas en función de los materiales, pero

2.- Un ejemplo de dichos formularios puede consultarse en: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdk9fCm20yOFpApw0AtbJlc9fFzJa7G6leqIJU3bJ0tw2KQ0A/viewform?usp=sf_link



también en función de los materiales pedirles que formulen ellos preguntas sobre el tema. Dichas preguntas que volvían como un boomerang contribuyeron a:

a) Que durante las clases las aproximaciones a las situaciones problemáticas se realizaron desde los interrogantes que surgían en sus análisis de sus respuestas y de sus preguntas. Pues, si la Sociología es una ciencia que incomoda³, sus inicios deben ser qué es lo que incomoda, qué nos incomoda de estas situaciones, qué es lo nuevo que emerge en estas aproximaciones.

Así, las preguntas que realizamos desde el equipo docente y que estimulamos que se hagan l*s estudiantes partían de la desnaturalización de lo aceptado socialmente y de la premisa de que el conocimiento crítico sólo es posible lograrlo desde los interrogantes. Estas respuestas y nuevas preguntas eran la base de la clase en el día. ¿Cómo retomar las ideas previas y preguntas de los estudiantes, cuando se conectaban más de 120 personas? Las actividades preparatorias eran a partir de trabajos en grupos, eran puntuales y solían contener la consigna de que realicen alguna pregunta sobre la problemática.

El compromiso asumido por el equipo docente fue usar estos interrogantes en la clase: no para clausurar la interrogación con una respuesta tranquilizadora, si no para dar cuenta de la potencia de la pregunta de los estudiantes. Pues, siguiendo Ranciere Jacques (1987), l*s estudiantes tienen la capacidad de desarrollar sus propios aprendizajes y de tomar como puntos de partida sus experiencias e intereses para este camino. El interés del cuerpo docente fue intentar no ser parte de la maquinaria de atontamiento a la que se procede pedagógicamente en el Sistema Educativo, donde sólo l*s docentes son quienes saben el conocimiento validado socialmente y también la secuenciación a partir de la cual l*s estudiantes deben aproximarse al Saber.

Ese *boomerang* (que tenía un efecto sorpresa) no se agotó para retomar en clase sino que sirvió como insumo para: 1) la construcción de protocolos de entrevista que colectivamente se llevaron adelante además de ser disparadores de los conversatorios organizado durante la cursada en el año 2021 y 2022 y 2) la evaluación. Como parte de la práctica a lo largo del cuatrimestre y para transversalizar de manera teórico práctica los contenidos del eje de metodología de la investigación se l*s invito a que formulen preguntas cuyo recorte sirvió para construir:

a) El protocolo de la entrevista, de la entrevista grupal y en el marco de la clase que le hicieron a la Profesora Emérita y referente de la sociología jurídica argentina Olga Salanueva en el año 2021 y en el año 2022 a la Presidenta de la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica, Daniela Zaikosky, ambas sobre la Sociología Jurídica.

b) La organizaron, tanto por la búsqueda de tópicos, disparadores, personas a invitar y ejecución de un conversatorio federal – en ambas ediciones- sobre los Derechos de las

3.- Bourdieu Pierre (1990). Sociología, una ciencia que incomoda en Sociología y Sociedad. Grijalbo. México D.F.

disidencias sexuales en la Argentina donde se pudo poner en diálogo con los contenidos sobre movimientos sociales y contó con referentes de diferentes lugares del país, diferentes trayectorias militantes e identidades de género y orientaciones sexuales.

c) Un protocolo de entrevistas sobre educación jurídica destinado a estudiant*s de Abogacía de la UNRN que formó parte en su ejecución y fue el disparador del primer parcial. En el cual también se recuperaron preguntas que l*s estudiant*s mism*s habían formulado en los trabajos prácticos sin saber – en principio- que serían parte del parcial.

d) Enfrentarse con el trabajo integrador final – de la edición 2021- en el cual buscaron poner en cuestión qué tipo de ejercicio profesional se imaginan o para el que están siendo preparad*s. Trabajar con l*s estudiant*s sobre su futuro ejercicio profesional fue una actividad de desnaturalización de la imagen sobre su quehacer y las fantasías que circulaban en el aula sobre cómo funciona la esfera sociojurídica. Las consignas fueron: primero, la selección de un caso real de relevancia sociojurídica y proponer un asesoramiento jurídico; luego, y analizar tres posibles escenarios donde las respuestas eran negativas (uno del representad*, otro del sistema judicial y otro del resultado final); por último, una revisión final y la pregunta qué es abogar para ell*s.

En síntesis, el *boomerang* de la pregunta se planteó de l*s estudiant*s al equipo docente, luego volvió a l*s estudiantes tanto para que busquen respuestas en la teoría o se sumerjan en el trabajo de campo. La experiencia nos dejó dos aspectos a destacar, la resistencias y desconcierto inicial de l*s estudiantes que se transformó en entusiasmo, compromiso y mejores rendimientos a lo largo del cuatrimestre, cuando se familiarizaron con una dinámica que -si bien los trabajos prácticos no tenían contenidos idénticos- sí eran coherentes entre sí en cuanto a su dinámica. El *boomerang* también fue para la docente, implicó trabajo, tiempo, innovación y esfuerzo, salir de la comodidad haciendo de ello, de innovar trabajo práctico a trabajo práctico una nueva rutina en busca de ser coherente con la perspectiva crítica, práctica, con perspectiva de género y disidencias desde una pedagógica de la pregunta que salió del *curriculum* formal para cobrar vida en el *curriculum* real

BIBLIOGRAFÍA

Andriola Karina Alejandra (2019). Desde la perspectiva de género a la perspectiva de disidencias en González Manuela, Miranda Marisa, Zaikosky Biscay Daniela (coordinadoras) (2019). Género y Derecho. UNLPam. Pag. 315. Disponible en <http://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/actas-de-eventos-academicos/genero-y-derecho>

Bourdieu Pierre (1990). Sociología, una ciencia que incomoda en Sociología y Sociedad. Grijalbo. México D.F.

Edelstein Gloria (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico



contemporáneo. Camilioni A. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.

González Manuela. y Cardinaux Nancy. (coomp). (2009). *Los actores y sus prácticas*. La Plata. Edulp.

González Manuela y Marano Gabriela. (comp) (2014). *La formación de abogados y abogadas. Nuevas Configuraciones*. La Plata. Edulp.

Litwin, Edith (1997). *Configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Paidós.

El para qué de la enseñanza de la historia y la necesidad de reactualizar respuestas en tiempos de pandemia

**María Cristina Garriga
Viviana Pappier
Virginia Cuesta
Cecilia Linare
MilagrosRocha**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

pinagarriga@yahoo.com.ar

vpappier@yahoo.com

virginia.cuesta@gmail.com

cecilialinare@gmail.com

milagrosrocha@gmail.com

RESUMEN

Quienes escribimos este trabajo integramos, desde hace ya muchos años, el equipo de cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia, del Profesorado en Historia, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de la Plata.

En esta ocasión, compartimos una experiencia pedagógica desarrollada durante el año 2020, correspondiente al primer año de la Pandemia de covid 19. Ante la dislocación de los tiempos, espacios y rutinas escolares que supuso esta inédita coyuntura, qué contenidos elegir en función de su relevancia, qué historia enseñar y para qué hacerlo se constituyó en un enorme desafío para los futuros practicantes y un ejercicio de reflexión que, a través de una consigna desafiante y problematizadora, funcionó como una invitación a situarnos en la escuela en tiempos de aislamiento y pandemia. Del análisis de las producciones de los profesores en formación pudimos advertir por dónde transitaron sus respuestas provisionarias, ante un presente complejo e inusitado.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la historia, tiempo/s, pandemia, conciencia histórica



I- INTRODUCCIÓN

Quienes escribimos este trabajo integramos, desde hace ya muchos años, el equipo de cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia, del Profesorado en Historia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de la Plata. Decidimos, en esta ocasión, compartir una experiencia pedagógica desarrollada durante el año 2020, correspondiente al primer año de la Pandemia de covid 19. Una realidad inédita, poblada de incertidumbre y en la que los tiempos, espacios y rutinas de nuestra vida cotidiana se superpusieron y opusieron en el ritmo desconocido del teletrabajo, que agotó y que nos alejó de los encuentros en las aulas de la facultad en donde a través de los gestos y los cuerpos se compartían lenguajes que en las pantallas se vieron reducidos. Esa textura de lo cotidiano nos interpeló y nos advirtió sobre el escenario político, social y económico de la sociedad en su conjunto. Un escenario que Pablo Pineau (2020) definió como de experimentación social y educativa, en el que habitamos (durante la pandemia) como nueva realidad socioeducativa, y en dónde construimos renovados espacios y vínculos pedagógicos.

Durante el primer cuatrimestre solicitamos, como en otros años, la escritura de las biografías escolares de los practicantes¹ con el objetivo de recuperar sus experiencias en torno a la enseñanza de la Historia en momentos bien diferentes al ciclo lectivo 2019. Convocamos a participar en encuentros virtuales a estudiantes de otras cohortes y docentes de historia que se desempeñaban en diferentes instituciones de la ciudad de La Plata, quienes relataron sus experiencias en la cursada y sus prácticas en la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, respectivamente. Por otra parte, contactamos a docentes que se desempeñaban en escuelas de gestión estatal y privada de la ciudad de La Plata, - algunos de los cuales fueron docentes co-formadores en tiempos de prácticas -, para que los estudiantes los entrevistaran teniendo en cuenta algunos tópicos definidos colectivamente. Este resultó ser un momento de “puro presente”, así lo definió una de nuestras estudiantes, gobernado por la “incertidumbre”, que como se expresó en dichas entrevistas inquietó a los equipos docentes y profesores.

Al mismo tiempo, nuestras prácticas y supuestos sobre la enseñanza se pusieron en tensión a cada paso y fueron objeto de discusión en las reuniones de cátedra organizadas por zoom. A partir de esos debates definimos la pregunta guía del primer ensayo a escribir por los estudiantes: *¿Para qué enseñar historia en tiempos de pandemia?* Variación de la vieja pregunta: “*Historia, ¿para qué?*”, que en años anteriores la formulamos del siguiente modo: *¿Para qué enseñar Historia en la escuela secundaria?* Un interrogante que consideramos vigente y que año a año se resignifica a la luz de los debates historiográficos y del contexto sociocultural en el que estamos inmersos. Según Jorge Cernadas y Daniel Lvovich (2014) aunque

1.- A fin de facilitar la lectura el presente artículo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.

(...) los historiadores no parecen poner en duda la utilidad o la legitimidad de la historia, (...) pocas veces responden expresamente a esas preguntas. Tampoco se dispone de textos razonados que a partir de distintas prácticas y usos de la historia den cuenta del porqué y el para qué se rescata, se ordena y se busca explicar el pasado (Cernadas y Lvovich, 2014: 9)

Y sumamos, explicar el presente también. De este modo, reflexionar y argumentar sobre el sentido y la utilidad de enseñar historia en tiempos de pandemia adquirió un singular significado dada esa experiencia individual y colectiva, social y escolar, de estar atravesados por un acontecimiento inédito que aún deja huellas.

En ese sentido, las biografías, encuentros y entrevistas que se mencionan más arriba nos proporcionaron información valiosa sobre las preocupaciones de estudiantes y docentes respecto al sentido que adquirió conocer el pasado y qué preguntas era necesario hacer desde aquel presente como una manera de poner en perspectiva la propia experiencia.

II- Las consignas para el ensayo

Las consignas para la escritura del ensayo, que transcribimos más abajo, fueron subidas a nuestra aula virtual alojada en el campus de la FAHCE. Luego se abrió un foro para intercambiar comentarios entre estudiantes sobre los diversos trabajos:

¿Para qué enseñar Historia en la escuela en tiempos de pandemia?

*Muchas son las voces que sostienen que a los adolescentes no les interesa el pasado es por eso que les proponemos participar del campus virtual de la cátedra escribiendo un **texto argumentativo** en torno a la pregunta **¿Para qué enseñar Historia en la escuela en tiempos de pandemia?***

El texto deberá acompañarse de una imagen, meme, historieta, escena filmica, texto, artículo periodístico, etc. que a juicio de cada estudiante invite a pensar sobre el problema objeto de reflexión y dialogar con los recuerdos compartidos y la bibliografía leída.

Normas de presentación. Los trabajos que serán subidos al campus virtual de la cátedra deberán contener:

- un título*
- una introducción compuesta por un fragmento del texto periodístico, literario, meme, historieta, fotografía, escena de un film etc. que defina el sentido de la Historia en la escuela para el autor/a.*
- una reflexión personal sobre el interrogante planteado cuya extensión no podrá superar una carilla.*
- bibliografía (citar al final la bibliografía utilizada para la redacción del texto)*
- utilizar Times New Roman interlineado 1,5*



Bibliografía: Seleccionen la bibliografía teniendo en cuenta el itinerario de lectura propuesto en los encuentros sincrónicos y en el campus, tanto en el apartado correspondiente a bibliografía, como en las clases escritas y grabadas. También será interesante recuperar el intercambio en el Foro y las producciones en su cuaderno de bitácora. Asimismo, pueden sumar toda aquella bibliografía que consideren puede enriquecer su propio trabajo (sugerida por la cátedra o bien alguna de las lecturas efectuadas a lo largo del recorrido universitario para dialogar con el problema planteado)

Criterios de evaluación

Pertinencia del título

Adecuación del recurso seleccionado al contenido del texto

Escritura clara, precisa, coherente.

Uso del vocabulario específico.

Adecuación de las citas bibliográficas al contenido

Originalidad y creatividad en el diseño

Coevaluación:

Cada estudiante deberá leer al menos dos trabajos (uno de la comisión de trabajos prácticos a la que pertenece y otro correspondiente a otra comisión)

Una vez leídos los trabajos escribirán un comentario teniendo en cuenta los criterios de evaluación transcritos y subirlo al campus para compartirlo con toda la cursada.

Devolución.

Una vez subidos y comentados los diferentes trabajos, la cátedra escribirá una devolución general de los mismos teniendo en cuenta los criterios de evaluación transcritos.

III- La voz de los estudiantes

En este apartado presentamos el análisis que pudimos hacer en aquel momento de la totalidad de las producciones recibidas y que se materializó en un informe general compartido con los practicantes a modo de devolución.

La consigna posibilitó a muchos de ellos dialogar con la bibliografía leída hasta el momento en la cursada y en otras instancias. En sus reflexiones esas voces visitadas o revisitadas sostuvieron parte de sus argumentaciones.

Al mismo tiempo ensayar una “respuesta” a la pregunta origen de este trabajo los condujo a reflexionar, por un lado, sobre *qué Historia a enseñar en aquel contexto tan excepcional y particular* y por otro, los llevó a re-pensar el rol de la escuela en nuestras sociedades latinoamericanas. Pues en todos los trabajos estuvo muy presente el análisis

de la escuela en relación a las desigualdades sociales, económicas, de género como así también la discusión sobre el plan de continuidad pedagógica como política curricular en contextos de ausencia de conectividad y acceso a la tecnología.

En sus producciones muchos estudiantes hicieron hincapié en el estallido o puesta en suspenso de las categorías *tiempo, espacio y sujetos* y en los desafíos sociales que puso en superficie la pandemia al desnudar tan crudamente las desigualdades. Desde esa mirada se formularon preguntas genuinas y pusieron en tensión algunos tópicos para advertir rupturas y continuidades en la institución escuela, en las culturas escolares, en las prácticas de enseñanza, en la comunicación como práctica social mediada por las tecnologías, en la relación a la dupla escuela/familias, en la cotidianeidad, en las formas de habitar aquella espacialidad virtual y en los modos de experimentar nuestras corporeidades, entre otras reflexiones. Por otra parte, la historización de las epidemias fue una estrategia utilizada por varios estudiantes que habilitó pensar esa realidad social en clave de larga duración, poner en valor las periodizaciones, los procesos y contextos históricos complejos, a la vez que establecer relaciones entre el pasado y el presente.

El *sentido* de enseñar Historia en ese contexto se les presentó a los practicantes muy interpelante al preguntarse por aquellos contenidos y conocimientos que se volvían relevantes y significativos a los estudiantes del nivel medio en el contexto de pandemia, haciendo hincapié en la perspectiva de género y de derechos, las cuales consideran muy necesarias y urgentes. Algunos *desafíos* de dicho contexto fueron advertidos por los practicantes con cierta insistencia, por ejemplo, la necesaria construcción del conocimiento entre docentes y alumnos, y también el sostenimiento de lazos y vínculos amorosos y afectivos desde una pedagogía del cuidado.

Al respecto, la vuelta a la escuela, a la “normalidad” fue una preocupación compartida por muchos con sensaciones de incertidumbre y desconcierto, caracterizada, tal como expresó uno de los estudiantes, “como un estado de exclusión permanente a sectores amplísimos de la sociedad” que a su juicio es necesario cuestionar. Aún así, la posible intensificación de la deserción escolar estuvo ausente entre sus inquietudes.

En algunos trabajos se focalizó en la multicausalidad, la controversialidad y/o la multivocidad, y desde allí formularon diversos problemas de la enseñanza de la Historia, poniendo en el centro de la discusión la relación entre la Historia y la Política. Por ejemplo: recuperar la vida cotidiana, la voz de los sin voz, deconstruir el mapa de la nación, historizar el presente, pensar cambios y continuidades, desbaratar prejuicios como el racismo o el sexismo, construir nuevos sentidos alternativos, contrahegemónicos, diversos, múltiples y descolonizadores, pensar disputas, conflictos, resistencias.

En sus respuestas sobre el para qué de la enseñanza de la Historia en tiempos de pandemia, algunos no perdieron de vista el *para quién* de esta enseñanza, invitando a los estudiantes de la escuela secundaria a hacerse preguntas sobre sus opciones personales y colectivas en esta sociedad, considerándolos como protagonistas y sujetos activos tanto



en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en la realidad social en la que viven y a la que pueden transformar. En esta última cuestión encontraron la utilidad de la enseñanza de la Historia en la escuela, y mencionaron la importancia de contribuir a la formación de una conciencia histórica y un pensamiento crítico, señalando lo naturalizadas que pueden estar estas intenciones en la escuela, sin dejar de señalar la necesidad de no caer en lugares comunes.

Al respecto, en muchos trabajos fue posible leer las preocupaciones de los practicantes en torno al *rol docente* y a la *función de la escuela* en la sociedad y en ese contexto excepcional. Ese rol docente fue problematizado y planteado como un desafío que invitaba día a día a construir caminos alternativos, nuevas preguntas que involucraron a los estudiantes y a nosotros mismos como sujetos históricos. En otras producciones, este desafío estuvo muy ligado a la reflexión sobre *el rol de los historiadores* y las preocupaciones de éstos con respecto a las pandemias, por un lado, y a las instituciones escolares por otro.

También aparecieron otro tipo de señalamientos muy interesantes que forman parte del debate contemporáneo sobre la consigna que nos ocupa, por ejemplo, la legitimidad de las ciencias sociales como conocimiento práctico, la divulgación histórica y el papel de las redes sociales en la circulación de la información y de los medios masivos de comunicación en los procesos de transmisión de la Historia, los usos públicos y políticos de la misma, entre otros tópicos.

Algunos de los estudiantes hicieron especial mención a la importancia de la enseñanza de la historia para imaginar otros futuros posibles, cuestionar y hacerle preguntas al presente en general y al que transitamos, entonces, en particular, destacando su valor y la relación que eso supone con la formación de identidades, tanto individuales como colectivas. En esta línea, la Historia fue presentada como una construcción colectiva de conocimientos, como memoria viva.

En cuanto a los recursos y materiales elegidos para la consigna predominaron en las producciones la presentación de fragmentos de textos diversos: historiográficos, literarios, periodísticos, letras de canciones, poemas, memes e historietas, fotografías, infografías, pinturas, cine y recursos audiovisuales. Asimismo, algunos practicantes recuperaron las voces y experiencias de ex-practicantes y docentes que compartieron sus testimonios en los encuentros organizados por la cátedra, de familiares, de amigos y compañeros.

Las referencias bibliográficas y autorales con las cuales dialogaron los estudiantes en sus producciones fueron amplias y heterogéneas. Citaron a historiadores referentes, contemporáneos, de distintas especialidades, escritores, políticos, artistas, intelectuales, funcionarios y periodistas. Incluso, incluyeron las voces de personajes ficticiales como Los Simpsons.

Fue conmovedor leer entre sus trabajos cómo recordaron a Ramona y a Alex, ambos víctimas de la violencia estatal y policial, a Graciela Duarte, vecina del Barrio Padre Mugica, a María de la Cruz Semanat a través de la pluma de Eduardo Galeano, entre

otros. También mencionaron a Carlos Fuentealba. Además, presentaron fragmentos de la película “Tiempos modernos” y de canciones de Litto Nebbia.

En algunas producciones las reflexiones no descuidaron la creatividad y originalidad en los títulos y organización del trabajo. En cuanto a los intercambios realizados en el foro, destacamos el tono y el respeto con el que interactuaron entre ellos. En la mayoría de los comentarios se priorizaron los aspectos positivos de las producciones leídas. Aun así, en algunas intervenciones se señalaron aquellos aspectos no resueltos en función de otras lecturas y/o miradas posibles del planteo realizado por sus autores.

En este sentido, la elaboración de comentarios y/o devoluciones de co-evaluación, se convirtieron en un desafío en sí mismo que pretendió interpelar a los practicantes acerca de los posibles modos y registros por escrito de las devoluciones sobre la base de una construcción dialógica que signifique, antes que la visibilización del error y/o la falta, un aporte para quien la recibe. A modo de ejemplo, traemos algunas intervenciones del foro en las que se puede ver cómo la pregunta del trabajo invitó a los practicantes a reflexionar acerca del tiempo, contexto, sujetos. Asimismo, dan cuenta de cómo construyeron las devoluciones, qué recuperaron y señalaron de las producciones de sus propios compañeros:

(...) desde el título A. nos provoca a pensar en el contexto en el que nos estamos haciendo la pregunta: “Sacarse el tapa-bocas”. Luego comienza su trabajo con una imagen de su propia autoría que me lleva a la polifonía de la historia, y también a la importancia de las historias personales de los alumnos en tanto sujetos históricos hoy (y siempre). Me resultó super interesante de su texto que se puso al hombro verdaderamente la parte de *en tiempos de pandemia* de la pregunta inicial, porque se preguntó profundamente por las particularidades del contexto, partiendo de allí para pensar el resto de la pregunta y no al revés, cosa que al leer algunos trabajos más, creo que hicimos muchxs de nosotres. En su narrativa esto le sirve a su argumento en pos de lo que él mismo dice, volver más “palpable” la pregunta, porque el momento histórico nos está invitando a volver palpable también la historia (practicante, 2020)

En esta otra intervención se destaca el juego temporal, pasado-presente y al mismo tiempo se sitúa a la pandemia como hecho inusitado pero no en términos históricos. Específicamente en el foro se señaló:

Lo primero que quisiese destacar es la excelente relación entre la Antigüedad Clásica, la propia biografía y la pandemia como fenómeno histórico. Luego rescato el ejercicio de poner a la pandemia en la historia, si bien es un evento inédito en la mayor parte de la población, no lo es para la Humanidad y tampoco lo son sus consecuencias para la población. Destaco en este punto la reflexión de la Historia como la memoria de la Humanidad, de la cual podemos aprender, mirar y



analizar no solo a la pandemia como evento histórico sino también sus consecuencias, de esa forma hay una dinámica relación entre el pasado y el presente. Al mismo tiempo, rescato la crítica a las formas en cómo se ha enseñado por muchos años la disciplina —tipo Billiken— que ha generado esa imagen de la Historia como algo innecesario o carente de sentido de ser enseñado, particularmente cuando no se trata de historia reciente o de los últimos doscientos años. Finalmente, si bien se ha pasado de la extensión estipulada, creo que el texto posee una coherencia y cohesión a la hora de relacionar la Antigüedad Clásica, memoria, biografía y pandemia (practicante, 2020)

Recapitulando, este trabajo supuso para los practicantes detenerse no solo a redactar el propio posicionamiento recuperando la bibliografía y el recorrido por las diferentes materias del profesorado, sino también a seleccionar imágenes, films, poesías, autores, otros, que en diálogo con la pregunta planteada pudo resolverse, primero, en una síntesis de ese posicionamiento y más tarde, en una contribución para las producciones de los compañeros. Un trabajo de escritura diferente de aquellos que realizan en las otras cursadas y en el que revisan las prácticas de enseñanza de la Historia y señalan, por un lado, qué propósitos deben guiarla, y por otro, que problemas y que voces priorizar y por qué.

IV- Conclusiones

La *domesticación de la propuesta escolar o la escolarización de la vida doméstica*, según la definición de Emilia Di Piero y Jessica Miño Chiappino (2021) que asumió la propuesta educativa nacional y de la provincia de Buenos Aires ante la emergencia sanitaria, supuso una dislocación de los tiempos, espacios y rutinas escolares que volvió aún más convocante la pregunta por el sentido y la utilidad de la historia. Qué contenidos elegir en función de su relevancia, qué historia enseñar y para qué hacerlo fue un ejercicio de reflexión que propusimos a nuestros estudiantes practicantes a través de una consigna desafiante y problematizadora que funcionó como una invitación a situarnos en la escuela en tiempos de aislamiento y pandemia.

En el presente trabajo compartimos algunas de las iniciativas que implementamos frente a la incertidumbre que implicó el inicio de la pandemia para el desarrollo de las prácticas de la enseñanza en la escuela secundaria. En especial, la redacción del ensayo comentado en este trabajo habilitó la reflexión sobre la enseñanza de la Historia e invitó a pensar el presente en términos de múltiples dificultades. Pero, también, nos preguntamos sobre la experiencia que nos atravesó como un acontecimiento singular y global, que posibilitó escuchar experiencias diversas, establecer diálogos con aquellos pasados remotos y/o cercanos. De este modo, un concepto clave en la enseñanza de la Historia como es la conciencia histórica (Rüsen, 1992) y la relación que establece entre pasado, presente y futuro, se puso en juego.

Para cerrar, o más bien para abrir, esta respuesta fue una especie de ensayo, un primer acercamiento de los practicantes, que luego en la “práctica” de ese 2020 se terminó de pulir en función de las culturas escolares locales, del grupo de estudiantes, de la comunidad educativa en general y de sus idiosincrasias.

Bibliografía:

Cernadas, J. y Lvovich, D. (2014) Revisitas a la pregunta: historia, ¿para qué? En: Jorge Cernadas y Daniel Lvovich (edit.) *Historia, ¿para qué?. Revisitas a una vieja pregunta*. Los polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.(pp. 9-24)

Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2021) En: Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: Un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En: Gerardo Gutiérrez Cham, Susana Herrera Lima, Jochen Kemner, (coords.); *Pandemia y crisis: el COVID-19 en América Latina*. (pp. 322- 348) Guadalajara, Jalisco: Centro María Sibylla Merian de Estudios Iberoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales (CALAS): Editorial Universidad de Guadalajara.

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

Rüsen, J. (1992) El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral, *Propuesta Educativa*, 4, (7), 27-36



Entre pandemia y pospandemia: el CIF para analizar.

**Verónica Bethencourt
Nahuel Barrientos**

FaHCE - UNLP

bethencourt.veronica@gmail.com

nahuelbarrientos.nb@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo presentamos sucintamente la experiencia docente del curso de ingreso a las carreras de filosofía (CIF) de los años 2021 y 2022, dos años profundamente afectados por la pandemia. La edición 2021 del curso fue completamente virtual mientras que la del 2022 fue presencial pero en el marco del retorno cuidado. A partir de esta presentación en la que daremos cuenta de las peculiaridades de estas dos ediciones del CIF, señalamos algunas limitaciones y problemáticas con las que nos encontramos.

Las reflexiones compartidas toman como punto de partida los objetivos y el espíritu del curso de ingreso pensado como una herramienta de inclusión académica y de acercamiento a la vida universitaria en general y en las carreras de filosofía en particular. Señalaremos como esta propuesta pudo desplegarse, en qué aspectos sí y en qué aspectos no, tanto en la virtualidad forzada como en el retorno de la presencialidad cuidada.

PALABRAS CLAVE: pandemia, pospandemia, presencialidad, virtualidad, curso de ingreso, filosofía

INTRODUCCIÓN

El Curso de ingreso para las carreras de filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (CIF) cuenta con doce ediciones. Sus objetivos consisten por una parte en incorporar a lxs ingresantxs a las nuevas prácticas de lectura y escritura así como a las peculiaridades propias de la vida universitaria en caso de que sean ingresantxs que provienen de la escuela secundaria. Asimismo, estos objetivos apuntan al propósito de mejorar el alto índice de desgranamiento que sufren nuestras carreras durante el primer

año de cursada. Con estas ideas, el curso tradicionalmente se ha desarrollado a través de tres encuentros semanales de tres horas cada uno durante un mes. En ese lapso, se despliegan sobre un conjunto de fragmentos de textos más o menos canónicos actividades individuales y grupales que cabalgan fundamentalmente sobre las formas de lectura y escritura y no sobre los contenidos propiamente filosóficos. Asimismo, durante el curso se trabajan cuestiones relativas a la ambientación universitaria. El curso históricamente ha contado con un equipo docente de tres profesorxs y un conjunto de colaboradorxs alumnx que acompañan la tarea.

De 2011 hasta aquí, el recorrido ha sido largo y los cambios muchos y en diversos sentidos: fuimos modificando desde los materiales de trabajo hasta algunos aspectos de la metodología de la enseñanza; también hubo cambios “institucionales”, es decir, que la propia Facultad fue tomando algunas definiciones en función de evaluaciones constantes sobre este curso y del resto de los cursos de ingreso que se dictan. En este sentido, deben interpretarse la incorporación a la currícula de los espacios dedicados al taller de géneros, el trabajo alrededor del propio predio de la FaHCE en clave de memoria y derechos humanos, así como el pasaje de la opcionalidad del curso a su obligatoriedad durante la edición del 2022.

Todos estos cambios ameritaron y ameritarán profusas y profundas reflexiones. Sin embargo, la urgencia de la reflexión se la llevan las ediciones de los cursos 2021 y 2022 en pandemia y pospandemia. Y esto es así, toda vez que como ha sido dicho reiteradas veces, la radicalidad de la experiencia que nos impuso la pandemia a quienes trabajamos en la enseñanza no sólo alteró completamente las condiciones de nuestro trabajo, sino que también puso blanco sobre negro algunas falencias de una presencialidad que, más allá de todo deseo de recomponer “normalidad” se presenta incómoda. Ni aquello que acontecía en las aulas estaba todo bien ni lo que intentamos reeditar ahora “sale” bien o es todo lo que tiene que pasar.

Por otro lado, las dos ediciones del curso sobre las que nos proponemos reflexionar, revisten otra innegable urgencia: nuestrxs ingresantxs. Suena de Perogrullo, pero no por ello debe ser obviado el hecho que de quienes ingresaron a la Facultad desde la escuela secundaria en 2021 y 2022 son unxs ingresantxs “peculiares” que tuvieron su cierre escolar en pandemia, en medio de una virtualidad forzada, sin la posibilidad de encontrarse con sus pares, viendo frustrada la posibilidad de vivir la experiencia del viaje de egreso, entre otras situaciones, y que durante el 2021 experimentaron distintas modalidades de cursada (virtual, mixta y presencial) hasta volverse a encontrar con sus compañerxs, sus docentes, sus aulas, su escuela.

La virtualidad forzada.

La edición del CIF de 2021 fue, como para el resto de los cursos de ingreso de la FaHCE, completamente virtual. Un desafío institucional de gran magnitud que comenzó a gestarse



tempranamente a sabiendas de la complejidad de recibir estudiantxs que continuarían sin pisar las aulas que no habitaban desde hacía más de un año, que habían atravesado un último año de secundaria completamente atípico. Y que “ingresarían” virtualmente a una Facultad que continuaría virtualmente con su actividad.

Realmente la situación hacía tambalear los mismos cimientos del CIF puesto que incorporar a lxs ingresantxs a la vida universitaria, una vida con nuevas prácticas de lectura y escritura pero fundamentalmente una vida en una nueva institución, con actividad política, cultural, era todo lo que no podía tener lugar. Estábamos, y lo sabíamos, ante una nueva aunque rudimentaria forma de habitar la universidad que, a nuestro criterio, sigue gestándose.

La coyuntura entonces nos obligó a modificar todo el formato de la propuesta que veníamos desarrollando. Desde la presentación institucional para lxs nuevxs ingresantxs hasta el tratamiento de los contenidos, desde las actividades ligadas a la ambientación universitaria hasta la participación de la comisión de estudiantes de filosofía o la presencia del centro de estudiantes, desde los recursos, hasta el aula. El forzado trabajo virtual que todo el equipo docente había experimentado durante 2020 tanto en la escuela secundaria como en la misma Facultad, indicaba que ni el tiempo de trabajo ni los modos de abordar los textos propuestos podía sostenerse si queríamos mantener el objetivo primigenio del CIF que era y sigue siendo “bien venir” a todxs lxs que se han animado a entrar a Filosofía. La virtualidad no sólo nos había puesto a varixs ante nuestras propias limitaciones tecnológicas sino que, además, había vuelto evidentes algunas cuestiones complejas como la centralidad de la corporalidad en la enseñanza, la relación entre la presencia y el manejo del tiempo, la insoslayable consideración sobre la saturación frente a las pantallas, etc. Del lado de lxs estudiantes, también debíamos asumir diversas complejidades: nuevas formas de “estar presentes”, cómo establecer interacciones entre gente que no se conoce y no “ve” sino pantallas oscuras, las formas de participación que un último año de escuela secundaria en pandemia habían “habilitado”.

Asimismo, los equipos de géneros de la Facultad así como la SAE y el equipo de la biblioteca se virtualizaron y “convirtieron” sus aportes en forma de podcast o vídeos.

Ante esta complejidad, la atinada sugerencia de la Facultad fue sostener los equipos docentes del año anterior. La sustancial diferencia estuvo en el equipo de colaboradorxs alumnx que en esta oportunidad no fueron partícipes del curso de ingreso.

El curso que tradicionalmente se dictaba tres veces por semana, tres horas reloj cada una de esas veces, pasó a contar con un encuentro sincrónico de hora y media por semana y con encuentros asincrónicos el resto del tiempo. El trabajo se llevó adelante fundamentalmente desde el campus.

Este nuevo esquema redefinió todo. Los textos y actividades fueron reformulados: menos textos por una parte -de siete fragmentos de texto, trabajamos sobre cinco-, un nuevo reordenamiento de las actividades, por otra. Una necesaria nueva coordinación

entre el trabajo de las clases y la entrega de trabajos.

La propuesta de enseñanza también fue modificada: tradicionalmente el trabajo del CIF tomaba la forma de taller: la exposición a cargo de lxs profesorxs se limitaba a la presentación de las consignas y a las “correcciones” colectivas luego del trabajo individual o grupal. En ese esquema, lxs colaboradores alumnx cobraban un sentido importante puesto que hacían las veces de interlocutores de lxs estudiantes, en el marco de las aulas virtuales esto resultó imposible. La virtualidad complejizó aún más este trabajo. La asincronicidad, también. Si algo hay para repensar a partir de esta experiencia y sus complicaciones es precisamente el rol que desempeña la corporalidad en la enseñanza de estas herramientas de lectura y escritura. Hablar por una pantalla o escribir por un chat, no sustituyen ni equiparan los cuerpos que además, tiene un “saber mostrarse” peculiar.

Y esto quedó en evidencia al momento de evaluar colectivamente la experiencia. Todas las docentes del CIF coincidieron en que el trabajo colectivo sobre los textos resultó más complejo tanto en “el aula” cuanto en las producciones escritas. En el primero de los casos, las docentes señalaron que durante los encuentros sincrónicos había mucha cámara apagada y que la participación se daba fundamentalmente por el chat y entre quienes mantenían sus cámaras encendidas. En los trabajos colectivos escritos, señalaron que las producciones mostraban que no eran colectivas. El trabajo virtual no permitió en este caso colectivizar la producción intelectual, no mostraban en términos generales buenos niveles de síntesis.

Las docentes también señalaron las dificultades en el desarrollo de los temas más conceptuales. Reiteramos aquí que el CIF no es una suerte de introducción a la filosofía sino que se abordan cuestiones de índole procedimental. No obstante ello, el señalamiento de estas dificultades fue compartido por las docentes de todas las comisiones (las de ingresantxs que comenzaban su primera carrera universitaria así como las de ingresantxs con carreras universitarias anteriores aunque con menos inconvenientes).

Un punto que ameritó la especial atención de las docentes y que es un trabajo clásico durante el CIF: la separación entre la opinión personal y la posición de lxs autorxs de los textos. En general es un tópico que debe trabajarse mucho, sin embargo, en esta oportunidad resultó particularmente complejo abordarlo.

Finalmente, la experiencia de la edición virtual del curso no fue exitosa en relación a las actividades específicas de la ambientación universitaria. No hubo buena participación en las que eran sincrónicas y en las que lxs estudiantxs debían acceder a vídeos o podcast, tampoco hubo participación.

El retorno tan ansiado.

La edición 2022 tuvo otras peculiaridades. En esta edición, todxs lxs docentes eran nuevxs. Algunxs ya habían sido colaboradorxs alumnx antes de graduarse, pero nunca profesorxs. Además, hubo un incremento en el número de comisiones en función de la



sobrecargas de trabajo del año anterior. La primera es que fue el primer año en que el CIF tuvo carácter de obligatorio y aunque esto pueda parecer inocuo, implicó numerosas redefiniciones internas por una parte y afectó sobre la percepción de lxs estudiantes sobre el curso, por la otra: qué hacemos, cómo lo presentamos y cómo se posicionan ante él.

Respecto al punto nombrado, el curso de filosofía era uno de los pocos cursos de ingreso que mantenían el carácter optativo en la facultad. Por tanto, avanzar en la obligatoriedad de ésta instancia es una apuesta a consolidar de alguna manera el primer acercamiento de lxs estudiantes a la universidad y/o a la carrera en particular, como una instancia más de la formación integral de lxs estudiantes. Esta apuesta no es menor si consideramos que en el primer año de la carrera, y sobre todo en el primer cuatrimestre, es cuando se aprecian los mayores índices de desgranamiento matricular. Es decir, pensar el curso de ingreso, con su influencia acotada principalmente al mes de dictado, como una herramienta de inclusión académica, aportaría al fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles.

Este cambio implicó otras importantes modificaciones. Respecto del rol docente podemos señalar al menos dos aspectos. En primer lugar, que por primera vez se incrementó el número de comisiones. De las tres comisiones que solían abrirse se pasó a cinco comisiones, definición que estuvo en consonancia con cierto incremento del número inscriptxs a las carreras de filosofía pero fundamentalmente pivoteó sobre la experiencia del curso 2021 y la necesidad de trabajar mucho más sobre el aspecto de la corrección escrita de lxs estudiantes. En segundo lugar, fue todo un desafío no sólo la vuelta a la presencialidad (siendo la Universidad una de las últimas instituciones en reabrir sus puertas) sino también los modos y las características de ésta. El curso sufrió una reducción de horas de dictado en el marco de la presencialidad acotada y cuidada que tuvo que desarrollar la Facultad para garantizar la vuelta ordenada de todas las carreras que conviven en la institución. Esta situación demandó reevaluar y rediseñar el dictado de contenidos, la elección sobre la bibliografía, los tiempos destinados a cada tema y cada texto, etc.

También fue un punto relevante el rediseño del cronograma de clases contemplando todas las actividades que no implican el dictado de contenido por parte del docente como lo son los distintos talleres ya mencionados. En relación a éstas instancias existió un punto de tensión con el carácter obligatorio del curso, ya que si bien están contenidas en las unidades del programa su realización por fuera del espacio áulico y del tiempo de clase en su formato clásico abonaban la idea de que eran actividades optativas. En ésta tensión el rol docente fue fundamental para abonar a la participación de todxs.

Todas estas reflexiones fueron previas al comienzo del curso pero se sostuvieron durante el dictado del mismo con el fin de ajustar las planificaciones a los fines deseados en función de las realidades a las que salimos al encuentro en cada clase. Por ejemplo, el cuerpo docente valoró positivamente la actividad de presentación que siempre estuvo en la primera clase donde lxs estudiantes interactuaban entre sí, empezaban a conocerse y lxs docentes podían acceder rápidamente a datos relevantes sobre ellxs: sus historias, lugares

de procedencia, trayectorias educativas, motivaciones de la elección de la carrera etc.

Éste no es un detalle menor, ya que fue un vector común en los relatos de lxs docentes del curso el acotado, y en algunos casos, nulo intercambio y socialización que se sucedía entre lxs mismxs estudiantes, expresión de la atomización propia del aislamiento social que debilitó los vínculos, lo grupal, lo comunitario, con implicancias subjetivas que todavía estamos desandando y dimensionando.

En relación a lxs colaboradxs alumnxs, figura que acompaña al CIF desde sus inicios, podemos decir que su rol (de redacción de relatorías) y de acompañamiento más cercano al curso por proximidades etarias e identitarias, cobró un valor mayor en el contexto señalado anteriormente. Asimismo, las relatorías de las clases elaboradas por los colaboradorxs, han sido insumo fundamental para este mismo trabajo. Su observación atenta y el relato posterior permitieron captar algunas de las nuevas dinámicas que circularon por las aulas del CIF.

Si el desafío de lxs ingresantes 2021 fue comenzar una carrera universitaria sin vida universitaria, el de éste ingreso 2022 fue comenzar una carrera universitaria donde toda la comunidad educativa regresaba a la espacialidad de la institución en dinámicas acotadas y con ciertos cuidados como el uso del barbijo que seguían delimitando ciertas distancias que eran inexistentes en la prepandemia.

Como un elemento más del mismo contexto de vuelta a la presencialidad, también pudimos notar un cambio en el modo de habitar la facultad por parte de lxs estudiantes. La gran mayoría se limitaba a ir a la facultad a cursar, sólo los días que tenían asignados, para retirarse casi inmediatamente finalizada la clase. Razones de carácter económico como el transporte y el consumo en los servicios de la Facultad o lugares aledaños pudieron aportar a este panorama vertebrado por las dinámicas fortalecidas en la pandemia de estar gran parte del día en sus hogares frente a la pantalla, sobre todo de sus computadoras y celulares. Es aquí donde la cercanía de lxs colaboradxs alumnxs, sumado a las actividades que fueron parte lxs integrantes de la Comisión de Estudiantes de filosofía, abonaron a tender puentes e ir construyendo una cotidianidad y habitabilidad en la Facultad. En relación a la presencialidad tampoco podemos soslayar el lugar de la corporalidad en la enseñanza y su configuración en el aula en particular y en la comunidad académica en general. Cantarelli y Mamilovich (2021) reflexionando sobre el paso a la virtualidad de la educación durante la emergencia sanitaria señalan la configuración patriarcal de la concepción pedagógica tradicional propia de la normalidad presencial de la que veníamos. Lógica patriarcal que se materializa en modos de sentir, de hacer, ver y decir, que asigna roles y determina qué circulación de la palabra es legítima o ilegítima, etc. Claves fundamentales a tener en cuenta en la práctica docente para no recrear y profundizar estas lógicas que siguen vigentes en la nueva normalidad. Concretamente hay un registro de que en los momentos de debate colectivo en el espacio áulico siempre hay mayor facilidad y comodidad por parte de los varones en tomar la palabra, en decir lo que piensan, en reiterar el número de sus intervenciones y, en algunos casos, interrumpir a un par o al docente. No sólo debemos estar alertas para no reproducir



ciertas lógicas sino que, desde la reflexión individual y colectiva, debemos partir hacia el horizonte de habilitar y filtrar nuevas formas que escapen a la heteronorma.

Otro aspecto contemplado en el CIF es el abordaje del pasaje entre los modos de lectura, escritura y expresión oral de la escuela secundaria a los demandados por la academia. Una de las definiciones más contundentes fue centrarse en el modo de tratar los temas en principio más propios de la actividad filosófica que es el plano argumentativo.

Dicho esto, la edición 2022 del CIF nos mostró algunas nuevas complejidades. Desde lxs studentxs, una mayor dificultad para acceder a los contenidos propios de la ambientación universitaria así como una percepción de mayor complejidad de las consignas. Este punto fue resaltado por una amplia mayoría en la encuesta que realizamos hacia el final del curso.

Lxs profesorxs, por su parte, rescataron, como siempre, la calidad del curso como espacio de trabajo y de trabajo filosófico. Sin embargo, también señalaron una notoria dificultad en el trabajo colectivo que se proponía en el aula como el que se llevaban de tarea. Asimismo, señalaron la escasa participación de lxs estudiantes en las distintas instancias “no académicas” del curso: taller de la biblioteca, de géneros, etc.

CONCLUSIONES

Las dos experiencias que acabamos de poner en común de modo conciso constituyen a nuestro criterio un valioso material tanto como insumo para diseñar los próximos cursos cuanto para poner en una perspectiva mayor y repensar algunos aspectos de la formación en filosofía de nustrxs estudiantes.

La primera y provisoria anotación que concluimos con esta perspectiva es que la presencialidad ya no es la que era. Que después de dos años de virtualidad la reconstrucción del lazo social y la vinculación entre pares revisten elementos a atender. Que con la presencialidad nos encontramos con una acentuación de las dificultades en torno a los modos de lectura y escritura, pero que también con ella recuperamos mejores condiciones para trabajar en dicha cuestión. Que sigue siendo un punto pendiente pensar nuestra práctica educativa desde una corporalidad que potencia las capacidades de lxs estudiantes. Entre muchas otras cuestiones que sin duda se nos escapan porque se alteró la experiencia colectiva del aula.

En este sentido, además de retomar desde otra perspectiva el diseño de las actividades, entendemos que es necesario afrontar desde la coordinación del equipo docente pero también de la propia facultad, nuevas instancias de elaboración conjunta de un diagnóstico que permita compartidas diagnósticos de lo acontecido estos dos años y un posterior análisis que aspire a generar un mínimo pero ordenador marco explicativo. No vamos a avanzar en ello, pero sí queremos decir, que parte de ese trabajo es, a nuestro criterio, central para abordar esta nueva presencialidad que nos desafía a recibir nuevxs estudiantes cada año a las carreras de filosofía de la universidad pública.

BIBLIOGRAFÍA

Bethencourt, V. (2014). "El curso de ingreso a las carreras de Filosofía en la UNLP: una experiencia para pensar la enseñanza de la filosofía" trabajo presentado en las XXI Jornadas sobre enseñanza de la filosofía. Coloquio internacional. 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. 955

Bethencourt, V. (2017). "El curso de ingreso de Filosofía. De los "procedimientos" a la "política de la lectura": recalculando". Ponencia presentada en las Jornadas del Departamento de Filosofía de la FAHCE, UNLP, Ensenada.

Cantarelli, M. ; Mamilovich, C. (2021) "Inquietudes sobre el cuerpo. Notas en torno a una erótica pedagógica." Cuadernos de Filosofía No. 77, (en prensa)

De Certeau, M. (2007). "La invención de lo cotidiano. 1 artes de hacer", Universidad Iberoamericana. México.



Formación docente para la construcción de saber sobre las propias prácticas de la enseñanza

Marina I. Barcia
Susana G. de Morais Melo
Silvania González Refojo
Silvina Justianovich

Departamento de Ciencias de la Educación. FaHCE | UNLP

marinainesbarcia@gmail.com

sgdemorais@gmail.com

grsilvania@gmail.com

sjustianovich@gmail.com

RESUMEN

Procuraremos abrir el juego de la construcción del saber sobre la propia práctica, recuperando experiencias ya iniciadas. Entendemos que las prácticas docentes, y en particular las de la enseñanza, se caracterizan por su complejidad, desde nuestra perspectiva son un objeto de estudio además de prácticas profesionales. En tanto objeto de estudio reconocemos su inscripción en el campo pedagógico-didáctico y desde allí proponemos la indagación y sistematización a fin de producir y construir saber sobre la práctica.

Para la formación docente formulamos propuestas metodológicas de índole cualitativo para indagar y comprender esas prácticas. Dado nuestro objeto de indagación trabajamos con formas narrativas, que procuran elucidar los sentidos de la enseñanza.

Abordamos algunas formas de registro de situaciones educativas, de observación y narración de la enseñanza, que desde una perspectiva socioantropológica de las prácticas educativas permiten posicionarnos en un paradigma para la comprensión. Es en este sentido que en este contexto hablamos sobre las posibilidades de investigación sobre la propia enseñanza. Valoramos y resignificamos la oportunidad de la escritura colaborativa, en la que se amalgaman producciones colectivas de generación y sistematización de saberes y de nuevos interrogantes.

PALABRAS CLAVE: formación docente, reflexión sobre las prácticas, narrativas, saber sobre las prácticas

INTRODUCCIÓN

Nos interesa recuperar y desarrollar conceptualizaciones acerca de la formación de los docentes universitarios como aspecto central de la vida universitaria, formación que tiene sus especificidades. Como continuidad de los procesos de “ser estudiante” los docentes universitarios se socializan en prácticas cuya opacidad suele ocultar para los mismos actores las teorías e intencionalidades pedagógicas y didácticas que las sustentan, consolidando las tradiciones sin permitirse la opción de reformularlas.

En este sentido, procuraremos abrir el juego de la construcción del saber sobre la propia práctica, recuperando experiencias ya iniciadas. Entendemos que las prácticas docentes, y en particular las de la enseñanza, se caracterizan por su complejidad, desde nuestra perspectiva son un objeto de estudio además de prácticas profesionales. En tanto objeto de estudio reconocemos su inscripción en el campo pedagógico-didáctico y desde allí proponemos la indagación y sistematización a fin de producir y construir saber sobre la práctica.

Para la formación docente formulamos propuestas metodológicas de índole cualitativo para indagar y comprender esas prácticas. Dado nuestro objeto de indagación trabajamos con formas narrativas, que procuran elucidar los sentidos de la enseñanza:

Otorgarles palabras a los saberes prácticos, comenzar a conceptualizar y reconceptualizar los diferentes procesos de intervención pedagógico-didácticos es emprender un análisis de las relaciones que mantienen las producciones discursivas y las prácticas sociales de enseñanza, en un proceso de teorización de la propia práctica. (Barcia y López, 2017:51)

Abordamos algunas formas de registro de situaciones educativas, de observación y narración de la enseñanza, que desde una perspectiva socioantropológica de las prácticas educativas (Achilli, 2013) permiten posicionarnos en un paradigma para la comprensión. Es en este sentido que en este contexto hablamos sobre las posibilidades de investigación sobre la propia enseñanza.

DESARROLLO

¿Qué buscamos conocer y comprender?

Decíamos en un trabajo anterior que:

tal como afirma Perrenoud (2004) si bien toda acción es única, en general, pertenece a una familia de acciones de un mismo tipo, provocadas por situaciones parecidas. Por esto, la reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar al practicante



para reflexionar en la acción y para prever mejor algunas posibles intervenciones. Especialmente para evidenciar este último tipo de saberes -saberes sobre la acción- y hacer más evidentes sus concepciones y marcos teóricos implícitos, es que las formas de escritura resultan de gran valor didáctico y formativo. Por esta razón nuestra propuesta, con base en la reflexión individual y grupal, apunta a niveles de progresión, profundización y resignificación crecientes. (Barcia y López, 2017:47)

Procuramos focalizar sobre saberes involucrados en la práctica: saberes codificados disciplinarmente- por la didáctica general o de las disciplinas, pedagogía, las fuentes desde las que se construye el contenido-, pero también, a los saberes provenientes de la acción y la construcción reflexiva de saberes sobre la acción (Perrenoud, 2004). Estos últimos refieren tanto a los núcleos conceptuales, a las propuestas metodológicas, a los dispositivos de la enseñanza, a la evaluación, a lo previsto y a lo imprevisto en la situación interactiva del aula.

Definición de narrativas

En el trabajo citado, decíamos que:

Nos interesa la escritura como forma de mediar la reflexión, es decir, resignificar y generar nuevos conocimientos, dada su función de transformación del pensamiento y de provocar nuevos significados. Estamos intentando describir la reflexión sobre la práctica (Schön, 1992) en dos sentidos: primero, plasmar la reflexión mientras narramos la práctica para, luego, intercambiar y pensar con otros. La escritura sobre la práctica permite registrar información y darle permanencia en el tiempo y posibilita comunicarse con otros más allá de la situación referida. (Barcia y López, 2017:48)

Y por una cualidad de la escritura -que no tienen las formas orales- es que nos ayuda a pensar,

escribiendo y reflexionando colectivamente sobre la enseñanza, la práctica puede concebirse más radicalmente como objeto de estudio y como ámbito de intervención. Permite mostrar que su valor y significado no son algo que se revele por sí mismo: se construye significando y resignificando teorías y prácticas en y sobre las acciones de los sujetos que las realizan.(Barcia y López, 2017:48).

Continuando los trabajos de Mc Ewan (1998), desde una mirada crítica hacia las formas más extendidas de investigar y conocer en educación, Daniel Suárez (2017) afirma que existen otras formas de construir saber sobre la enseñanza, como el enfoque narrativo. Éste se caracteriza por recuperar la experiencia y el saber de los agentes educativos, su conocimiento situado que procura articular las dimensiones teórica y práctica como constitutivas de la realidad. El autor conceptualiza el enfoque narrativo -en la investigación educativa- como un relato colectivo. En sus palabras:

Entendemos lo narrativo como una construcción en un espacio y un tiempo determinados en un marco contextual. Por tanto la realidad es entendida como un relato inacabado en el que cada sujeto va aportando su experiencia en un proceso continuo de reconstrucción. (Suárez, 2017:10)

Desde este posicionamiento, valoramos y resignificamos la oportunidad de la escritura colaborativa, en la que se amalgaman producciones colectivas de generación y sistematización de saberes y de nuevos interrogantes.

Los modos narrativos de dar cuenta y de documentar las prácticas son uno de los modos e instrumentos privilegiados que enraizan en los aportes de la mirada etnográfica en educación, perspectiva indispensable si nuestro propósito es realizar una propuesta de enseñanza situada en sus coordenadas institucionales y epocales. Además permite recuperar aspectos sustantivos y sistematizarlos para construir saber sobre la enseñanza. Según Edelstein y Coria (1995:74) esta perspectiva supone una redefinición de las formas clásicas de la etnografía porque ponen énfasis y revalorizan el papel de la teoría para el trabajo en el campo educativo.

En el contexto argentino, las categorías de análisis que suma Achilli (2013) permiten reconocer las múltiples inscripciones de lo local, en su forma particular de resignificar otros niveles/escalas de análisis que constituyen contextos de la vida cotidiana del aula. Al abordar las instituciones educativas nos hallamos con que los actores portan un sentido común académico construido a lo largo de su biografía escolar- y universitaria, en nuestro caso-, que configuran categorías heredadas que no permiten reconocer los procesos sociales que allí suceden. El colectivo docente se apropia, reproduce, niega, resiste... amparado en dichas categorías heredadas y tiende a homogeneizar la mirada, a no ver las contradicciones, lo particular, lo singular de las instituciones. Se normaliza lo que allí sucede, se pierde de vista la historia “no documentada” y el reconocimiento de ciertas características que constituyen las particularidades locales. Es esto justamente lo que busca revertir la perspectiva etnográfica “que sienta sus raíces en la recuperación de de lo “cotidiano” como categoría central, teórica y empírica, aquello que aparece como obvio, fragmentado, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores locales” (Edelstein y Coria, 1995: 74).

Debemos reconocer algunas advertencias metodológicas y éticas. Los docentes asumen de manera más o menos explícita posicionamientos sobre su rol, el aprendizaje y su relación con la enseñanza, el valor de la planificación, entre otros. Propiciamos un análisis en las situaciones reales del trabajo de cátedra universitaria. Para que esta sea una actividad didáctica y no un espacio de control y/o descalificación, deben realizarse acuerdos entre los participantes, de otro modo no podrán llevarse a cabo. Por ejemplo, deben clarificarse los propósitos, los sentidos de la participación, las decisiones sobre los modos de registro y los sentidos de los análisis posteriores. Actividades como las propuestas son un punto



de llegada de necesidades y proyectos compartidos en la cátedra (por el contrario, puede llegar a convertirse en una ficción de la enseñanza). Estas consideraciones y recaudos deben ampliarse a la narración y a los análisis posteriores de las clases.

Tipos usados en la cátedra

Desde el comienzo del año tematizamos el valor de la escritura para la enseñanza, reconociendo su valor de guardar memoria y servir a la comunicación con los múltiples “otros” de las prácticas, pero sobre todo por su valor epistémico. En ese contexto, recurrimos a distintos formatos de registros narrativos con el propósito de objetivar la práctica para su posterior análisis, sistematización y construcción de saber situado -siempre abierto y sujeto a revisiones-. Todos comparten el ser escritos en primera persona, por alguien que asume el lugar de autor con una voz autorizada y que decide además el estilo que tendrá el formato final del documento (su extensión, la cantidad de detalles, la puesta en diálogo con categorías teóricas, el equilibrio o no entre lo afectivo-emocional y lo conceptual, entre otras variables).

- La *carta al lector*. Es la presentación de la carpeta final de las Prácticas de Enseñanza. Constituye un esfuerzo de síntesis en la que anticipa el contenido final de dicha carpeta. Los autores suelen incluir orientaciones, advertencias, recomendaciones, sugerencias al lector, previo a la lectura completa del documento, que ofrecemos para su lectura a los estudiantes de años posteriores.

- Los *diseños de clase*. Estos son registros de tipo tradicional de los planes de clases o planificaciones, aunque desde la cátedra solicitamos la presencia de ciertos componentes y la exhaustividad en el tratamiento de las decisiones que se operacionalizan allí. Los primeros suelen exigir un trabajo arduo tanto por parte de los practicantes como de las docentes de la cátedra, pero a medida que avanzan en las clases de sus prácticas adquieren cierta experticia y autonomía.

- Las *reflexiones posactivas* de cada una de las clases. Estos documentos suelen incluirse en la carpeta inmediatamente después del diseño de cada clase. Su contenido suele referir a lo acontecido en la fase interactiva de la clase. Los ejes sobre los que se organizan dependen de las decisiones del autor, atienden en general a la confrontación con la anticipación en la fase preactiva plasmada en el diseño de clase, a los ejes de análisis previstos a tal fin, al trabajo sobre los emergentes. En general dan pistas para pensar el próximo diseño de clase. Desde la cátedra orientamos a permitirse una distancia temporal que modere las cuestiones emocionales y dé lugar al análisis teórico-conceptual.

- Las *evaluaciones a la cátedra*. Estos documentos son una solicitud de la cátedra a los ex-practicantes luego de acontecida la etapa de coloquios finales y acreditación de la materia. Es un momento en el que formalmente están desvinculados de la cátedra, pero nos podemos permitir solicitar esta producción porque siguen implicados profesionalmente con

la formación de aquellos que los sucederán. La propuesta de evaluación de la enseñanza ofrecida por la cátedra consta de preguntas muy generales o cuestiones que creemos necesarios tematizar para nuestro propio análisis a partir de su mirada. Ellos enriquecen la propuesta con sus propias sugerencias y a veces indicaciones. Nos parece necesario señalar que en estos documentos aparecen críticas honestas y bien fundamentadas acompañadas por sus correspondientes propuestas superadoras, es decir allí se reconoce la voz de un colega además de la de un ex-estudiante.

- Las *crónicas de clase*. Por su ductilidad son las formas narrativas más utilizadas en la cátedra. A instancia nuestra, se realizan en todas las clases teóricas y prácticas. Los practicantes además las prefieren a otro tipo de registros -registros didácticos, notas de campo- cuando realizan observaciones de clase de sus co-formadores, cuando se observan entre pares o cuando guardan memoria de lo acontecido en sus propias clases.

CIERRE

Comunicamos en este trabajo nuestro posicionamiento sobre el valor de las narrativas como herramientas potentes para la producción de saber sobre las prácticas de enseñanza. Intentamos mostrar sus posibilidades, limitaciones y estilos, en simultáneo con los usos que nosotras les damos y algunos recaudos a considerar que este tipo de escrituras demandan.

Por último queremos hacer una mención a las narrativas orales que aunque no formaron parte de la temática de este trabajo tienen su lugar en la propuesta formativa de la cátedra desde hace mucho tiempo. En particular nos referimos a aquellas que circulan en los paneles -estrategias didácticas que constituyen la construcción metodológica de algunas de nuestras clases-, tanto de ex-practicantes (estudiantes de la cátedra de años anteriores) como de docentes co-formadores, autoridades de las instituciones co-formadoras, entre otras.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (2013) Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En N. Elichiri (comp.) *Historia y vida cotidiana en educación*. Manantial.

Barcia, M. y López, A. (2017). El desafío de documentar las prácticas. En Barcia, M., de Morais Melo, S. y López, A. (comp.) *Prácticas de la enseñanza*. EDULP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>

Edelstein, G. y Coria A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.



Mc Ewan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.

Perrenoud, P. (2004). *Profesionalización y razón pedagógica*. Ed. Graó.

Suárez, D. y Rivas Flores, I. (2017). Presentación en Dossier de la revista del IICE. La investigación narrativa, la formación y la práctica docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. IICE, (41), 5-14. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/view/421>

“Juego de roles, retroalimentación y coevaluación: una nueva mirada”

Se comparte Un Juego de roles con la construcción de un Caso Real para ser trabajado con dos comisiones de la Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales UNLP

Guillermina di Luca
Fernanda Niell

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP
guillerminabdiluca@gmail.com
niellf@hotmail.com

RESUMEN

Para el desarrollo del presente trabajo y teniendo en cuenta el campo disciplinar de ambos integrantes (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales) se comparte la experiencia de enseñanza aprendizaje “juego de roles, retroalimentación y coevaluación” llevada a cabo en el marco del Seminario de grado “El rol de las tics aplicadas al Proceso Civil” y la Comisión de PPS “Formación Práctica Civil y Comercial: Estudio Jurídico - Simulador Juzgado Escuela de la misma casa de estudios¹.

Compartimos la experiencia de la práctica que consistió en el planteo como consigna de trabajo a los estudiantes de un “juego de roles” mediante la construcción de un Caso Real. Luego, se pretende problematizar a partir de los instrumentos de evaluación retroalimentación y coevaluación como paradigmas de trabajo docente.

Se participa de esta manera a la comunidad académica con la aspiración de seguir pensando en alternativas superadoras y creativas para trabajar sobre nuestras deudas en la Educación Superior, en especial la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales donde el campo de la práctica debe dinamizarse, y acompañar el quehacer del abogado con la realidad.

PALABRAS CLAVE: Juego de roles, derecho, práctica docente, retroalimentación, coevaluación

1.- Ambos espacios bajo la Coordinación de los Profesores: Santos A. Corica y Maria Cecilia Valeros.



INTRODUCCIÓN

La presente ponencia tiene como propósito compartir experiencias y resultados obtenidos a partir del desarrollo y adaptación de una actividad realizada en la presencialidad al contexto actual, es decir ajustar a la virtualidad lo acontecido.²

La actividad que compartimos con la comunidad académica la hemos dado a llamar: “**Intercambio Intercomisiones**”, por cuanto se trasladó a la virtualidad la experiencia de simulación entre comisiones de la UNLP utilizando como sostén la Plataforma ZOOM y otras herramientas tecnológicas que posibilitaron la práctica de modo exitoso. Se eligió para su desarrollo la simulación (juego de roles) de una audiencia preliminar³ y se estructuró la actividad bajo el esquema de la Teoría del Caso de cada una de las partes.

Es necesario jerarquizar en el desarrollo de la práctica la implicancia que tuvo la tecnología en el proceso de enseñanza – aprendizaje con la intención de indagar en los modos posibles y el sentido (el cómo, el porqué y el para qué) de incorporar recursos TIC en las aulas y en las instituciones.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

a) OBJETIVOS Y FUNDAMENTOS:

El proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho está interpelado a reformarse. Y esta necesidad imperiosa de renovación se refiere no solo a los contenidos que deben actualizarse de forma constante y periódica, sino también y principalmente a ser capaces de desplegar una mirada innovadora a la hora del “hacer” con las herramientas que tenemos, impulsando así cambios en las estrategias didácticas.

Entendemos necesario promover formatos de aprendizaje de cooperación, con la organización de prácticas de simulación y constitución de grupos de trabajo de estudiantes y docentes de nuestra Facultad, que se sustenten en la colaboración y asistencia mutua. Es por ello que problematizamos con los instrumentos de evaluación que ponen como eje central el intercambio.

Podemos sintetizar nuestras estrategias de trabajo docente:

- Desarrollar habilidades para la litigación de casos reales y construir modelos de enseñanza aprendizaje basados en las prácticas profesionalizantes.

2.- Resumen de la práctica realizada: <https://studio.youtube.com/video/ZTTp5P48Wjl/edit> (COEVALUACION ESTUDIANTES) y <https://studio.youtube.com/video/ALWppqs82LY/edit> (RETROALIMENTACION FACILITADA POR LAS DOCENTES)

3.- Se trata de un encuentro previsto en el CPCCN art. 360 y en el Protocolo de oralidad de Procesos Civiles actualmente estructurado en la Ac.2465 SCBA de reciente implementación y adhesión por los Organismo de la Provincia de Buenos Aires.

- Promover la construcción de estrategias didácticas que permitan generar un espacio de enseñanza-aprendizaje aprovechando entornos virtuales.
- Propiciar la sistematización y socialización de experiencias educativas en entornos presenciales y virtuales.
- Integrar y reelaborar conocimientos previos para construir nuevos procesos basados en la colaboración y elaboración de proyectos mancomunados.
- Usar creativamente la tecnología, actualizando y adaptando su rol.

b) EJES DE TRABAJO:

Se establecieron como ejes los siguientes para el desarrollo de la actividad:

EJE JURIDICO:

Se abordaron dos etapas bien definidas del Proceso Civil: ETAPA POSTULATORIA: Intercambio de Demanda y Contestación. ETAPA PRELIMINAR: Primer encuentro de las partes y el Juez. Una vez trabada la litis, es que decidimos comenzar a trabajar en cada comisión por separado, a través de una Evaluación de FODA: Fortalezas del Caso, Oportunidades, Debilidades y Amenazas del caso planteado.

EJE PEDAGÓGICO / DIDÁCTICO:

Las Prácticas de Simulación constituyen una propuesta de pedagogía activa, en la que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se despliegan en instancias áulicas y extra áulicas, curriculares y extracurriculares, en que se integran conocimientos teóricos y prácticos en un “saber hacer” que constituye el eje central de la experiencia. Asimismo, las TICs son recursos didácticos de trascendental relevancia -optimizados en su uso por la comunidad educativa en este contexto de pandemia-. Es por ello que el recurso “Cátedra Virtual” 4 como plataforma de intercambio y comunicación entre los partícipes de la práctica.

Proponemos utilizar el método de role playing virtual como estrategia para activar y usar los conocimientos previos.

EJE OPERATIVO:

Etapas I:

La propuesta de simulación se trabajó con la comisión de alumnos del Seminario: Las Tics aplicadas al Proceso Civil”

Se realizó una simulación de audiencia preliminar civil sobre los hechos y casos que fueron suministrados y seleccionados por el equipo docente. Los alumnos divididos en grupo (ACTOR-DEMANDADO-JUZGADO) realizaron los distintos estadios procesales. En

4.- Es el espacio MOODLE facilitado por la UNLP (Fac. de Cs. Jcas. y Sociales) para las propuestas asincrónicas y resultó el espacio de encuentro para compartir material, foros de consultas y planteo del caso.



cada comisión y a modo de práctica efectuaron la audiencia preliminar . Se estableció:

*Un tiempo máximo de duración de la audiencia 1 hora.

*Los roles para llevar adelante la Simulación de Audiencia.

Para cada grupo de estudiantes que conformaban un rol se designó un tutor y los grupos fueron armados por los docentes.

Se les otorgó dos entrevistas a “clientes” videofilmadas en las que se simuló el acercamiento de una supuesta víctima y de un demandado a un Estudio Jurídico en busca de asesoramiento (según el rol de grupo se asignó la entrevista)

A partir de estas los grupos tuvieron que construir su Teoría del Caso, esta instancia necesariamente puso a los estudiantes en condiciones de elaborar diferentes discursos sobre los hechos en el caso de quienes debían elaborar la demanda a partir de la entrevista a la víctima como representantes de la misma y de quienes debían confeccionar la contestación poniéndose en el traje de los letrados del demandado. Se les proporcionaron diferentes audiencias reales videofilmadas, se los hizo parte de la celebración actual de audiencias preliminares a través de la plataforma Microsoft Teams y se les propuso la simulación de una audiencia preliminar para la cual tuvieron elaborar un plan de trabajo.

El punto de encuentro para llevar a cabo la simulación fue una sala de ZOOM y la actividad fue grabada.

Etapa II.

Se trabajó con los alumnos de la comisión de las PPS.

Desarrollado el Eje Jurídico, antes descripto, se les entregó la grabación de la simulación de audiencia llevada adelante por la comisión del Seminario y se les propuso que realizaran en grupos una observación y devolución de la práctica para ser entregada a los alumnos del Seminario, focalizándose en lo que escuchen, en las actividades desplegadas y en los planteos de las partes con especial atención en las teorías del caso armadas.

Desde el rol docente se trabajó para motivar la participación y la toma de decisiones como también correlacionar y sintetizar los aportes individuales. Actuando siempre como moderadores y consejeros para mantener los intercambios dentro de un ambiente ideal.

La devolución construida fue entregada a cada grupo del Seminario para poder trabajar a partir de las observaciones realizadas.

Etapa III:

Para la dinámica de retroalimentación se informaron los criterios de evaluación a tener en cuenta, a saber:

- Relato de los hechos: consistencia, claridad y organización de la información.
- Prueba: Consistencia, pertinencia, test de admisibilidad y convicción al Juzgador.
- Estrategia: Correlación más ajustada a la Teoría del Caso presentada por

cada parte. Desarrollo entre la prueba y los hechos.

- Oralidad: Desarrollo de lenguaje verbal y no verbal, fluidez, etc.

Además, se indicó que luego de la observación y sin intervenir en la práctica la retroalimentación sería facilitada en una instancia posterior a partir del intercambio con otras comisiones y de este modo cerrar la actividad con una devolución general a cada grupo.

Se pretendió a partir de esta propuesta de evaluación propiciar instancias dialogadas entre pares (coevaluación) e integrando la mirada del docente.

A modo de síntesis podemos compartir el siguiente esquema que grafica las instancias señaladas:

CLASE 1 (Asincrónico – Aula Virtual)	Presentación de la Consigna: El Caso mediante la entrevista a clientes.
CLASE 2 (Presencial: en cada uno de los espacios áulicos: Seminario y PPS)	Formulación de estrategias, elaboración de propuestas en los grupos asignados y los roles propuestos.
INSTANCIAS INTERMEDIAS (Asincrónico)	Proceso de retroalimentación mediado por docentes en el espacio virtual: Whatsapp / Cátedras Virtuales
CLASE 3	Juego de Roles
CLASE 4	Implementación del intercambio de la devolución/ retroalimentación facilitada por los docentes.

CONCLUSIONES:

Destacamos de esta experiencia la jerarquía que adquiere “la observación” y “el intercambio”.

Durante el planteo de consigna, desarrollo, y ejecución del Juego de roles hay una clara presencia de tres dimensiones: antecedentes (*identificados como conocimientos adquiridos durante la cursada*), transacciones (*gestión de la actividad - práctica evaluativa*) y resultados (*ilustrados con la rúbrica o bien detalle de los objetivos evaluativos*).

Podemos encontrar una faz de descripción y otra de juicio. En la primera se recogen de un lado las intenciones y, en la segunda, las normas, lo que se aprueba y los juicios, lo que se cree que debe ser.

Adoptar visión crítica y apostar a la versatilidad en la utilización de distintos instrumentos de evaluación, implica la existencia de un planteamiento «respondente», pues asume que los objetivos del programa pueden modificarse sobre la marcha (con los aportes de los /



as docentes que guían, plantean incidencias e imprevistos, los aportes de los pares, entre otros) con la finalidad de ofrecer una visión completa y holística del programa y responder a los problemas y cuestiones reales que se plantean los implicados.

Las devoluciones de los /as estudiantes, en definitiva el intercambio de los partícipes constituyen la CONCLUSIÓN de la presente ponencia. Es el estudiante y docente, protagonistas de esta práctica, quienes pueden compartir el único e irrepetible cúmulo de sentimientos, experiencias, percepciones, emociones, tradiciones y valores que lo llevan a interpretar las cosas, a dar valor, a desestimar. Es por eso que estamos convencidos de la necesidad de seguir avanzando en la construcción de espacios en la Universidad dedicados a la práctica de métodos de enseñanza disruptivos como el abordado.

Como cierre, pero también como comienzo, traemos la frase de Freire: Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

BIBLIOGRAFÍA

CATALDI Zulma, LAGE Fernando J y DOMINIGHINI Claudio. "Fundamentos para el uso de simulaciones en la enseñanza". Publicación digital: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/101017/A2mar2013.pdf>

SCHÖN, Donald A. "La Formación de profesionales reflexivos". Ediciones Paidós.

Ravella, P. Ficha n 4. ¿Cuáles son los principales problemas comunes a todas las evaluaciones educativas? validez y confiabilidad. Edición OPREAL

Ravella, P. Ficha n 2. ¿Cómo se hacen las evaluaciones educativas? Edición OPREAL.

La articulación teoría y práctica como estrategia central en la formación de los futuros graduados en Ciencias de la Educación.

Gladys Rosa Calvo
Patricia Mariel Del Regno
María Mercedes Lavalletto
Walter Ezequiel Viñas

FFyL- UBA

gladysrcalvo@yahoo.com.ar

patriciadelregno@yahoo.com.ar

mercedeslavalletto2000@gmail.com

vinaswalter@gmail.com

RESUMEN

La experiencia que presentamos a continuación está enmarcada en el proyecto formativo que desarrolla la cátedra de Problemáticas Pedagógicas y Didácticas de Nivel Superior (Plan 2016) / Didáctica de Nivel Superior (Plan 1985) del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es una asignatura que forma parte del Ciclo Orientado correspondiente al último tramo curricular.

La experiencia se origina en el año 1992 con la Dra. Elisa Lucarelli como Titular que se hace cargo de la asignatura con un equipo docente y continúa hasta nuestros días de la mano de la Profesora Asociada Mg. Claudia Finkelstein

A lo largo de los años, se observa de forma recurrente, que los estudiantes que se están graduando tienen dificultades para poner en juego los marcos teóricos conceptuales y metodológicos construidos a lo largo de su formación. Es decir, les cuesta el abordaje de situaciones simuladas o reales propias de la práctica de un profesional en Ciencias de la Educación en general y en el campo de referencia de la asignatura en especial. Por lo tanto, orientamos la propuesta de nuestra materia hacia el desarrollo de situaciones didácticas favorables a la articulación teoría y práctica, en sus diferentes modalidades.

PALABRAS CLAVE: Articulación teoría y práctica, didáctica, universidad



INTRODUCCIÓN

La formación de los futuros graduados en Ciencias de la Educación en las diversas prácticas profesionales se presenta como un verdadero desafío para quienes trabajamos tomando a la universidad como objeto de reflexión y de investigación. Las prácticas profesionales son producto de determinaciones sociales e institucionales que van conformando formas compartidas de interpretar la realidad profesional, constituyen conocimientos específicos, valoraciones y normativas.

Para ello es fundamental plantear un modelo de formación profesional centrado en el análisis (Ferry, 1997) cuyo objetivo es desarrollar la capacidad de observar, analizar y actuar en diversas situaciones profesionales, adquiriendo conocimientos, técnicas y valores, en pos de aprender a comprender y a hacer. El modelo de formación supone la integración de los saberes, el saber hacer y las experiencias vividas dándoles sentido. Se fundamenta en lo imprevisible, ya que el estudiante debe realizar un trabajo sobre sí mismo en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, de desestructuración y reestructuración del conocimiento de la realidad, jugando un doble rol de actor y de observador; determinando qué aprendizajes son necesarios en determinados momentos.

Desde esta perspectiva, la contribución a la formación de nuestros futuros graduados implica el diseño de un dispositivo complejo que pretende aportar a la formación del futuro profesional en educación desde un encuadre didáctico – tanto como un ámbito disciplinar y de prácticas - que le permita el análisis y la intervención en los procesos de enseñar y aprender que se dan en el aula del nivel superior. Esto supone en primer lugar la incorporación por parte de nuestros estudiantes de una mirada de la Didáctica que pretende superar la visión instrumentalista del enseñar y el aprender, ya que posibilita la vinculación de cada acción que se desarrolla en el aula con propósitos y fundamentos, permitiendo someterla a procesos de reflexión que pueden, a su vez, conformar conocimientos más sistemáticos y orgánicos.

Desde esta perspectiva enfocamos a la Didáctica de Nivel Superior como una didáctica especializada cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en el aula del nivel desde donde estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión (Lucarelli, 2000, 37). Asimismo, esta Didáctica se identifica como de reciente constitución dentro del propio campo disciplinar, a diferencia de otras didácticas específicas de nivel cuyos orígenes se remontan siglos atrás.

Las prácticas docentes que desarrollamos en el ámbito de la cátedra se orientan por los principios de la Didáctica fundamentada crítica.

Uno de ellos es la multidimensionalidad, esto es, el reconocimiento de la confluencia

de factores técnicos, humanos, epistemológicos y políticos en los procesos de enseñar y aprender.

El segundo pilar donde se asienta esta perspectiva de la Didáctica es la contextualización de las acciones, en relación con la institución educativa, la sociedad en que se desarrollan, los sujetos que las realizan y el contenido.

Pero es a nuestro criterio la articulación de teoría y práctica el eje central en la construcción de una Didáctica superadora de la visión instrumentalista del enseñar y el aprender en la universidad en un doble sentido. En un primer sentido el reconocimiento de la articulación de la teoría y la práctica posibilita la vinculación de cada acción que se desarrolla en el aula con propósitos y fundamentos, permitiendo incorporarla a procesos de reflexión que puedan, a su vez, conformar conocimientos más sistemáticos y orgánicos acerca de esos procesos. A su vez, dado que se entiende a la enseñanza como una práctica social orientada a la realización de valores, la comprensión de este proceso se articula con su posibilidad de generar nuevas propuestas. Se trata de “comprender para proponer”. En un segundo sentido la articulación teoría y práctica se inscribe en la dimensión estratégica de la disciplina, en sus formas de intervención para definir las modalidades con que un docente estructura sus acciones para la enseñanza de manera tal que busca las mejores definiciones para desarrollar los procesos del aula. Con esta intencionalidad es que afirmamos que la articulación teoría y práctica atraviesa todos los componentes de la situación didáctica, así como los relativos a la formación de los sujetos involucrados en la misma.

Desde este entendimiento la articulación se fundamenta en una perspectiva epistemológica dialéctica, opuesta a la perspectiva aplicacionista propia del positivismo; desde ese lugar teoría y práctica se sintetizan en la praxis, como modo específico de conocer del hombre, a partir de lo cual se abren espacios para trasladar al contexto didáctico esos principios.

Desde esta mirada, y tal como lo evidencian nuestras investigaciones sobre el tema, la articulación teoría y práctica puede constituirse en un eje dinamizador de los procesos protagónicos de innovación que desarrollan los docentes en el aula universitaria, propiciando desde estos espacios, el desarrollo de actitudes y experiencias favorables al cambio en la institución. (Lucarelli, 2009).

Estas propuestas, por lo tanto, superan la posición dicotómica entre la teoría y la práctica que las visualiza de manera estática y compartimentalizada, como esferas independientes del conocimiento, lo cual conlleva la frecuente separación e incluso oposición entre ambas, tanto en lo macro como micro curricular: los momentos para la práctica sirven en general para la aplicación de lo trabajado teóricamente (Lucarelli, 1994). La articulación dinámica entre teoría y práctica guarda estrecha relación con el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes que se logren (Lucarelli, 1994) ya que afecta la posibilidad de que el futuro graduado transfiera esos resultados en su desempeño profesional.



DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La asignatura se propone avanzar en la formación del estudiante de Ciencias de la Educación en cuanto a la construcción de su rol profesional en el campo didáctico relativo a las instituciones de nivel superior universitario y terciario. Consecuente busca que el estudiante construya, articulando teoría con práctica, un entramado de aprendizajes para el desarrollo de la práctica profesional de un profesor y de un licenciado de ese campo disciplinar profesional, en el nivel superior de educación, en diversos roles, tales como: asesor pedagógico en cátedras, departamentos o instituciones del nivel, programador de acciones didáctico curriculares a nivel central de esos organismos; investigador en la especialidad.

A partir de esos propósitos la asignatura prevé dispositivos en espacios de teóricos y prácticos para que los estudiantes puedan desarrollar conocimientos, competencias y actitudes que le sirvan de punto de partida para desempeñarse en actividades relativas a la docencia, como a la gestión, programación, asesoría e investigación en el área didáctica en el nivel.

Los consideramos dispositivos pedagógicos de formación en tanto en su construcción tenemos en cuenta las reglas que posibilitan su funcionamiento, los tiempos y espacios reales, las personas, los acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, etc. (Souto, 1999); y su carácter normativo e intencional de provocar cambios vinculados a la reflexión acerca de los estereotipos del rol del futuro graduado, a las formaciones ideológicas que se expresan como defensas y justifican las acciones, creencias, etc. y a cambios relacionados con la incorporación de nuevos conocimientos y al establecimiento de nuevas tramas vinculares entre los miembros participantes de todas las instancias formativas.

En seguimiento de estas consideraciones es que las actividades presenciales de enseñanza y aprendizaje de la asignatura están organizadas para desarrollar contenidos alrededor de unidades temáticas que son integradoras, ya que los distintos tipos de actividades previstas, si bien se diferencian en la organización y estrategias metodológicas y de evaluación, comparten objetivos, contenidos y bibliografía. Las mismas se concretan a través de estos espacios y modalidades.

- a) clases teórico prácticas generales organizadas en un bloque horario de dos o tres horas, en las que los docentes desarrollan aquellos contenidos a través de exposiciones de los docentes e invitados especiales en plenaria; trabajos en grupos sobre la base de lecturas previamente realizadas, producciones individuales a partir de recuperación de experiencias, entrevistas, observación de instituciones; análisis de casos, resolución de problemas. El trabajo con estas estrategias se constituye en el referente empírico para el desarrollo de la Unidad temática respectiva. Los productos de estos trabajos son presentados en plenarias. Esta propuesta parte del supuesto de la realización

previa, por parte de los estudiantes, de actividades de estudio independiente (individual o grupal) sobre la base de lecturas asignadas, teniendo como principio orientador la construcción de un proceso genuino de aprendizaje como una de las vías de concreción de la articulación teoría-práctica.

Durante el desarrollo de este espacio algunas de las clases se orientan a que los estudiantes puedan tomar contacto con los equipos de investigación del Programa “Estudios sobre el aula universitaria”, con sede en el IIICE, que integran también los docentes de esta cátedra.

Una actividad integradora que se desarrolla en este espacio lo constituye el desarrollo de paneles temáticos específicos acerca de la asesoría pedagógica e investigación didáctica en el nivel superior; en ellos se cuenta con la participación de especialistas de la UBA, de otras universidades nacionales y del exterior.

b) clases de trabajos prácticos organizadas en taller, con una duración de dos horas, con objetivos particulares alrededor de la producción individual y grupal, y que son objeto de una programación específica que complementa este Plan de Tareas, tal como se expondrá en detalle más adelante. El espacio curricular de las clases prácticas se propone acortar la distancia existente entre la formación académica y la práctica profesional. Se lleva a cabo una experiencia de formación en la práctica cuyo objetivo principal es facilitar la futura inserción laboral de los estudiantes del nivel superior. Podemos definirla como una etapa de transición en el itinerario formativo y su futuro desempeño laboral; provoca el pasaje por tres difíciles transiciones: de la universidad al ámbito de desempeño, de alumno a profesional y de la teoría a la práctica. Proponemos una articulación entre teoría y práctica definida como regulación. Es decir, un ir y venir entre teoría y práctica, tanto en el campo como en el centro de formación. La regulación supone entender no a la práctica como formadora en sí misma, sino en función de una lectura con ayuda de un referente teórico; de la misma manera tampoco serviría una actividad teorizante alejada de las acciones prácticas. Lejos de proporcionar a la práctica las certezas que a veces espera, la teoría multiplica las dudas y los interrogantes, el recurrir a la teoría es el descubrimiento de nuevas posibilidades y no la transferencia de un modelo legitimado.

Muchos de los alumnos cursantes del taller de programación tienen experiencia docente en nivel primario o medio, son muy pocos los que lo tienen en el nivel superior; algunos no tienen experiencia laboral en el área educativa y menos aún en el nivel superior.

El producto esperado como resultante del taller es el Programa de una Asignatura o Unidad curricular de una Carrera del Nivel Terciario no Universitario, que nuestro título habilita a dictar, y que incluye la realización de un marco de referencia, el programa analítico y el desarrollo del plan de clases de una unidad didáctica.

La construcción del marco referencial se sustenta en los aportes de Díaz Barriga (1997)



y consiste en la exploración de las condiciones del contexto social e institucional donde se inserta la propuesta de programación, tanto en una dimensión histórica como actual; con especial referencia al campo profesional específico.

El taller de programación le propone a los alumnos anticipar un aspecto del rol del Licenciado o Profesor en Ciencias de la Educación, el de programador, sobre el supuesto que en esta práctica se ponen en juego decisiones didácticas que deben ser fundamentadas teóricamente y que permiten no sólo el aprendizaje de cuestiones técnicas sobre la planificación, sino que para ello se debe primero realizar un análisis curricular complejo y abordar todo un cúmulo de cuestiones epistemológicas propias de nuestro campo profesional y disciplinar al trabajar sobre los contenidos de la asignatura a programar. La programación, como estrategia de simulación, resulta en una experiencia que articula el mundo académico y el campo laboral, en situación de desempeño protegida.

Cabe señalar que esta estrategia resulta una instancia formativa valorada por los estudiantes, que lo expresan reiteradamente en las encuestas de finalización de cada cursada.

Como fundamento de base de esta propuesta didáctica, se encuentra la aspiración central de relacionar: “teoría y práctica” (Lucarelli, 1994, 2005, 2009, 2015) en función de la formación profesional de un futuro graduado en Cs de la Educación que se desempeña como profesor en el Nivel Superior, pero que también resulta formativo en otros posibles futuros desempeños profesionales, como asesor pedagógico y como formador de formadores en el nivel universitario. La relación entre la formación teórica y práctica es un tema que constantemente aparece como preocupación ¿Cómo lograr un equilibrio entre ambas? ¿Cómo lograr que la práctica y la incursión en la realidad profesional se encuentren a lo largo de la carrera?

En ese sentido, creemos que resulta fundamental desarrollar instancias de formación que permitan a los estudiantes interiorizarse y formarse en los posibles roles que podrán desempeñar una vez que se gradúen.

Desafíos de la enseñanza en pandemia: Modalidad remota

En el año 2020 y 2021 la asignatura se dictó en los dos cuatrimestres en modalidad remota a raíz de la pandemia mundial por Covid-19. Para ello la cátedra organizó sus espacios de trabajo del siguiente modo:

- desarrollo asincrónico a través del aula virtual del campus institucional de la Facultad. Por ese medio se estableció la comunicación con los alumnos, así como también, se publicaron videos con desarrollo teórico de los contenidos de las unidades del programa, actividades obligatorias y optativas para el seguimiento del proceso de aprendizaje y las propuestas de evaluación para la regularidad y acreditación de la asignatura.

- Desarrollo sincrónico a través de encuentros por videollamada en los cuales se profundizaba el trabajo con las actividades obligatorias, así como también, la revisión conceptual bibliográfica. Cabe aclarar que estos encuentros no reproducían el desarrollo teórico incluido en los videos, sino que promovieron la interacción con los cursantes para favorecer la comprensión de los contenidos.

-

En ambos desarrollos hubo un trabajo planificado pormenorizadamente respetando la carga horaria institucional, así como también, una evaluación sistemática de las prácticas de enseñanza desarrolladas. Para ello la autoevaluación del desempeño docente se realizó a través de las siguientes fuentes de información:

- Registros escritos narrativos de las actividades semanales realizadas en cada comisión de prácticos
- Reuniones del equipo docente.
- Encuestas a los estudiantes para relevar información sobre la situación y opiniones sobre la propuesta de enseñanza
- Producciones de los estudiantes para observar si hemos logrado enseñar los temas centrales de la disciplina.

En el contexto de la emergencia sanitaria, el pasaje a la educación remota de emergencia (Pedró, 2020) fue la solución óptima que la Universidad encontró para garantizar la continuidad pedagógica en este nivel educativo a los fines de favorecer las trayectorias académicas de los estudiantes durante este período extraordinario. Asimismo, como sostiene Pedró (2020) en el actual escenario de retorno a la presencialidad, con el desarrollo de un modelo híbrido, las formas de enseñanza adoptadas durante la modalidad remota se consolidan recuperando lo desarrollado, pero también rediseñando las mismas como parte del compromiso pedagógico que la Universidad asume con la sociedad.

CONCLUSIONES

En el desarrollo de la programación como parte del dispositivo de formación implementado en las clases prácticas se identifican los siguientes aspectos positivos para los estudiantes:

- Constituirse en una situación de afirmación o reajuste vocacional
- Representar un acercamiento al campo profesional de la carrera, y por ende a su cultura, lenguajes, normas y procedimientos
- Configurar la transición entre la resignificación de la formación recibida como estudiante y la visualización como profesional.
- Propiciar la adquisición de técnicas y procedimientos del hacer profesional tanto rutinario como aquellos aspectos que responden a las zonas indeterminadas de las prácticas, actuando como instancias de socialización profesional.



Como dificultades reconocemos los problemas de resistencia en los estudiantes, muy frecuentes en los procesos de experiencias alternativas a la cultura pedagógica vigente en la cual el modelo de clase teórica es el centrado exclusivamente en la exposición del profesor; estos elementos resistenciales se manifiestan, en algunos casos, en la ausencia de una participación basada en lecturas previas, que haga posible la construcción conjunta del marco teórico conceptual de la asignatura.

Por otro lado, creemos que el proyecto formativo general, en sus diferentes modalidades logra superar la enseñanza centrada en la formación de un perfil técnico de un profesional al favorecer el desarrollo de actividades científico técnicas en relación con un determinado objeto de trabajo y al concebir al estudiante como un productor potencial y no un mero repetidor. Asimismo, al situar al estudiante frente a zonas indeterminadas de la práctica (Schön, 1992) nos situamos en la formación para el arte profesional.¹ Es en este sentido que reafirmamos que la articulación teoría y práctica se constituye en el principio eje que permite relacionar, en los distintos espacios curriculares, contenidos y estrategias que posibilitan en el estudiante la conformación de un entramado de aprendizajes a lo largo de su participación en el desarrollo de la asignatura, a la vez que avanza en la realización de desarrollos anticipados de su futura práctica profesional en el contexto del aula de nivel superior.

Esta ruptura con el estilo didáctico habitual y que se expresa a través de una práctica de enseñanza que intenta promover estas innovaciones, como señala Zabalza (2007), procura dar respuesta a la formación de competencias docentes que apunten a la calidad y desarrollo profesional del profesorado universitario

BIBLIOGRAFÍA

Díaz Barriga, A. (1997) *Didáctica y currículum*. México. Paidós.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Colección Formación de Formadores. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Lucarelli, E. (1994). *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Buenos Aires: Cuadernos del IICE N° 10. FFyL. UBA.

Lucarelli, Elisa (org.) y otros (2000): *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Paidós, Buenos Aires.

Lucarelli, E. (2005). *Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad*. Bs. As. UBA.OPFYL.

1.- Schon define al arte profesional como los tipos de competencias que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas, conflictivas.

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lucarelli, E, (edit). (2015). *Universidad y Asesoramiento Pedagógico*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pedró, F. (2020). El impacto del COVID-19 en educación superior en América Latina y el Caribe. En Falcón, P. (comp.). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones sobre el sistema universitario argentino ante la pandemia*. Buenos Aires: EUDEBA; Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Schön, D. (1992):. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós, Cap I y II

Souto, M. (1999): *Grupos y dispositivos de formación*. Ed. Novedades Educativas – FFyL - U.B.A., Bs. As.

Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad desarrollo profesional*. Madrid: Narcea



La interpretación musical colectiva desde una mirada inclusiva

Karina Daniec
Claudia Torres
Daniela Rey
Violeta Silva

Escuela Graduada Joaquín V. González. Universidad Nacional de La Plata
kadaniec@gmail.com

RESUMEN

En este escrito, expondremos una experiencia de producción musical colectiva desarrollada en la escuela Graduada Joaquín V. González - UNLP. Se trata de la propuesta formativa del área de música a la que denominamos: "Ensamble de Música Popular". El mismo está destinado a niñas y niños del segundo ciclo y se encuentra entre las propuestas optativas que ofrece la escuela. El desarrollo del trabajo se enfoca en relatar la experiencia que supone para niñas y niños, en contexto escolar, participar de una experiencia de producción musical colectiva, focalizando en aspectos de la propuesta que la definen en el marco de una educación inclusiva. La propuesta asume la particularidad de cada trayectoria, en la cual docentes junto a estudiantes construyen diferentes caminos de enseñanza-aprendizaje que generan aportes significativos en cada trayectoria y en la música misma. La propuesta concibe a la composición musical como una instancia de aprendizaje entendiendo a la música como un constructo inacabado que se materializa en el acto mismo de concertar de manera ensamblada. Haciendo foco en ello, la composición de los arreglos musicales se construyen integrando y valorando cada pequeño aporte individual en este colectivo musical, generando en quienes transitan este espacio una experiencia única y enriquecedora.

PALABRAS CLAVE: Música, ensamble, inclusión, infancias, producción colectiva

INTRODUCCIÓN

Breve contextualización. El comienzo y las primeras definiciones

La propuesta tiene sus raíces en el año 2015, a partir de la iniciativa de quien fuera en ese entonces directora de la escuela, Profesora Claudia Binaghi; quien hacía tiempo venía

pensando en la idea de que la Escuela tuviera su orquesta.

El proyecto se puso en marcha y decidimos llamarlo “Ensamble musical” en lugar de orquesta, ya que entendimos representa mejor lo proyectado respecto a la conformación de instrumentos, dinámica de trabajo, repertorio de música popular, la composición de los arreglos y el modo de enseñanza y aprendizaje sobre los instrumentos; alejándonos de aquella fuerte connotación de “orquesta”, más relacionada con la música académica y sus tradiciones.

Se definió que las destinatarias y los destinatarios de la propuesta serían niñas y niños del segundo ciclo por tener ciertas herramientas musicales abordadas en la misma escuela, siendo el punto de partida los saberes construídos en las clases de música desde nivel inicial y durante el primer ciclo de la escolaridad. Por otro lado, esta decisión define a la propuesta como una experiencia “no graduada”, generando agrupaciones heterogéneas no sólo en términos etarios, donde son partícipes niños y niñas de 4to, 5to y 6to año; sino también respecto a saberes previos, trayectorias y vivencias dentro y fuera de la Escuela, que enriquecen y potencian aprendizajes mediante construcciones dialógicas entre las mismas y los mismos estudiantes.

Se definieron qué instrumentos formarían parte del ensamble. Para ello, los criterios de accesibilidad, resolución técnica y factibilidad fueron determinantes. Se conformaron 4 grupos de instrumentos: teclados (dentro de los cuáles incluimos a las melódicas); cuerdas (guitarra, charango, ukelele), vientos (flautas dulces y traversa) y percusión.

Se definió la cantidad de dos encuentros semanales; siendo uno de ellos “por instrumento”, destinado a la enseñanza de saberes vinculados a la interpretación de cada instrumento y el segundo encuentro “con todos los instrumentos”, donde se aborda la interpretación colectiva a partir de ensamblar las ideas musicales trabajadas por grupo. La dinámica de trabajo grupal en los encuentros, propicia espacios de andamiajes entre pares que no serían posibles en la tradicional clase de instrumento individual.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Una experiencia sin requisitos. Reafirmando el paradigma de la inclusión

Salvo la cantidad de estudiantes por grupo de instrumentos, no hay restricciones a la hora de formar parte del Ensamble. Si el cupo de inscriptos excede las vacantes destinadas, se realiza un sorteo respetando la elección. Pero, ¿qué significa que la participación en el ensamble “no tiene restricciones”? Cuando invitamos a las niñas y niños de 3er año a formar parte del ensamble, algunas preguntas frecuentes son: “¿tengo que saber tocar el piano para entrar?”, “pero yo no sé tocar la guitarra, ¿puedo entrar igual?” Estas preguntas tienen implícitos acerca de la interpretación musical derivados del paradigma selectivo de la educación musical, que abarca tanto al modelo tradicional como al expresivista y al tecnicista. “*Comparten la transmisión de pautas y de valores de la cultura; instauran*



representaciones sociales que conciben al Arte como fenómeno de verdad única y universal, al artista poseedor de dones innatos y al talento como originalidad, expresividad, virtuosismo técnico.” (Mardones & Cataffo, 2014, p.125). Que un niño o una niña duden de la posibilidad de participar de una actividad musical por no saber tocar un instrumento da cuenta de que estas representaciones persisten en la sociedad actual, y por ello debemos seguir reafirmando nuestra posición que abogue por una educación musical inclusiva.

Tal como se explicita en el marco curricular del área de artística en la escuela, entendemos que las producciones artísticas – musicales constituyen aprendizajes necesarios y posibles de ser transitados por todos los niños y niñas de la escuela. Si bien esta aclaración podría sonar redundante e innecesaria para algún otro campo de conocimiento, no lo es en el campo del arte, ya que existen posturas ideológicas que entienden que no todos los sujetos poseen las capacidades suficientes para participar de actividades artísticas, o bien que requieren saberes previos para poder formar parte de ellas. Estas ideas, que fueron acuñadas en la modernidad y que aún persisten en algunas representaciones sociales e incluso lamentablemente en algunas instituciones educativas, nos obligan a reafirmar nuestra posición acerca de la enseñanza de la música en la escuela, basada en el paradigma de la inclusión.

La escuela tiene una propuesta curricular con una importante presencia de la música en la currícula obligatoria: las niñas y los niños que asisten a la misma, tienen clases de música desde la primera sala del Nivel Inicial hasta el 6to año de la primaria, de manera ininterrumpida. Los saberes musicales que van construyendo en este trayecto les dan las herramientas necesarias para participar de la Propuesta de Ensamble y son los que se toman como saberes previos para la participación en el Ensamble.

Desde la mirada tradicional se ha considerado a la lecto-escritura musical como un saber prioritario, más relevante aún que la propia música; es por ello que en las experiencias enmarcadas en esta perspectiva se dedica mucho tiempo al aprendizaje de este código aún antes de “hacer música”; de hecho en las clases de instrumento, solían dedicarse meses al estudio de aquello que se denominaba “teoría y solfeo”; como algo previo al abordaje del instrumento, desvaneciéndose en este largo camino el interés de quien aprendía. Este modelo no sólo tergiversa nuestro objeto de estudio, que es la propia música, y lo reemplaza por el código de escritura; sino que además desalienta cualquier tipo de participación cuando el interés primario del niño o la niña había sido el de “hacer música”. Por ello, en la propuesta del Ensamble abordamos la interpretación instrumental partiendo de la propia música en un proceso que incluye la escucha, la imitación y la interpretación. En este proceso, el progresivo desarrollo auditivo se configura en uno de los andamiajes esenciales para la interpretación instrumental; los niños y niñas no imitan sólo el gesto sino lo que escuchan. En este sentido, podemos encontrar en esta modalidad, ciertas coincidencias con uno de los modos de acceso al saber musical frecuentemente vinculado a la formación de músicos populares, como lo es la idea de “sacar de oído”;

entendiendo a éste como un proceso en el cual el sujeto parte de la audición (entendida como acto interpretativo) para llegar a la reinterpretación de la idea inicial mediante la ejecución instrumental. Es decir, aquello que se percibe está directamente vinculado a la práctica instrumental y genera, como resultado, un proceso dialéctico. (Gómez, *et al*, 2015)

Con respecto a “las partituras”; estas definitivamente no constituyen nuestro punto de partida, sino que están subordinadas al proceso de construcción del arreglo. En algunas oportunidades, por ejemplo, surge la necesidad de dejar un registro escrito de lo trabajado en la clase de instrumento o durante el ensayo del ensamble con el objetivo de recordar o mejorar la práctica musical. En estos casos el código escrito es construido y consensuado con los y las estudiantes, obteniendo como resultado grafías analógicas o partituras gráficas que les resultan significativas ya que surgen de la práctica musical. Considerar a la lectoescritura musical como un conocimiento previo y necesario para “hacer música” ha sido históricamente un factor de exclusión de la práctica musical. La autora Lucy Green denomina muchos de estos rasgos como “aprendizajes informales”, vinculados con los procesos de aprendizaje de los músicos populares; incluyendo entre estas características el hecho de que no hay imposición de un repertorio, la no utilización de la notación tradicional, la construcción del conocimiento entre pares que comparten destrezas e intereses y se ayudan mutuamente, y un aprendizaje holístico en lugar de aquello que se realiza en los ámbitos formales en donde se parte de lo simple a lo complejo. (Carabetta, 2016)

Si bien la experiencia que relatamos se desarrolla en un ámbito formal de educación como es la escuela, encontramos grandes coincidencias entre estos rasgos y nuestra propuesta pedagógica de abordaje de la enseñanza musical en el ensamble.

Lo particular en lo colectivo. Una experiencia particular para cada niña y niño

El aprendizaje de un instrumento musical supone un proceso donde la mejora progresiva en el tiempo va generando logros. Pero esos “tiempos” son particulares y diferentes en cada niño y cada niña que aprende junto a sus docentes a transitar el proceso de aprendizaje sabiendo esperar los logros que no siempre van a ser “inmediatos”. A partir de esta mirada acerca de lo que implica aprender un instrumento musical, los ensayos plantean la posibilidad de que todos/as puedan participar tocando, más allá de los logros que hayan alcanzado en el instrumento.

Esto se debe a que los arreglos están planteados de manera que todos/as tengan la posibilidad de participar al incluir roles con diferentes grados de dificultad. Por ejemplo: si un niño o niña puede hacer en un momento determinado de su trayecto en el instrumento una melodía repitiendo una nota a un tempo lento; entonces se construirá un momento del arreglo en el cual pueda participar con eso que puede tocar. Es decir, los materiales y los arreglos se adecúan a las posibilidades reales de cada niño o niña.

Por otro lado, también para quienes vienen transitando años anteriores en el Ensamble



hay una mirada particular que valora su tránsito y sus saberes construídos en ese trayecto y muchos de ellas o ellos van tomando roles de guía y acompañamiento de los más nuevos.

Los roles en el entramado musical

Uno de los organizadores de la práctica del ensamble son los roles que se les asigna a cada instrumento dentro del entramado musical. Cada instrumento podrá cumplir uno o varios roles; dependiendo de sus características podrán tener un rol melódico y/o rítmico, de figura principal o secundaria, de acompañamiento armónico, de acompañamiento rítmico, generar climas sonoros, etc. Pedagógicamente, lo relevante de este modo de pensar la organización es que es en estos términos que se definen las configuraciones texturales y se toman las decisiones en torno al arreglo. Cada niño y cada niña, cuando aprende a tocar una línea melódica, aprende además que esa melodía puede ser una figura principal en alguna parte del arreglo; que puede sonar sola o superpuesta con otro instrumento haciendo la misma melodía, que puede sonar superpuesta a una melodía diferente, que puede estar acompañada por algún instrumento de percusión o por algún instrumento armónico.

En el caso de las guitarras, éstas tienen diferentes posibilidades, como acompañamiento pueden tocar bajos, y al igual que los charangos y ukeles: arpeggios, acordes y pueden tocar melodías, siendo éstas figuras o complementos de otras figuras. Por otro lado también pueden aportar al arreglo otro tipo de sonidos como glissandos o golpes en la caja de la guitarra.

Dentro de las flautas hay tres tipos: flauta dulce soprano, flauta dulce contralto y flauta travesa. De acuerdo al arreglo intervendrán algunas de ellas o todas. Cumplirán principalmente un rol melódico, aunque también pueden tocar notas largas a modo de bajos ó segundas voces.

En el grupo de los teclados también se encuentran las melódicas. Pueden intervenir con los mismos roles que las guitarras, tocando diferentes tipos de acompañamientos, bajos, acordes, arpeggios; melodías con diferentes tipos de intervenciones. Los teclados tienen además, la posibilidad de aportar diferentes timbres de acuerdo al banco de sonidos que tengan.

El grupo de percusión es muy variado, se usan bombos, cajón peruano, triángulos, güiros, claves, redoblante, cencerro, agogó, xilofones, etc. Uno de los principales roles de la percusión; y dentro de ella los instrumentos sin altura determinada; es la de llevar adelante la base rítmica, dando el sostén de la regularidad temporal, a partir de la cual se organizan en el tiempo los demás grupos de instrumentos. También se componen momentos de sonorización aportando climas, sonidos no puntuales y ritmos lisos. Por otro lado, también conforman este grupo, instrumentos como los xilofones o metalofones, que tienen altura determinada y pueden tener tanto un rol de acompañamiento armónico, o bien un rol melódico.

Teniendo claros los roles que cada instrumento puede cumplir en el entramado musical, y las posibles configuraciones texturales que a partir de estos roles se pueden definir, las niñas y los niños están en condiciones de realizar aportes significativos en la definición del arreglo.

Por otro lado, en todos los grupos de instrumentos se generan subgrupos que de acuerdo a sus posibilidades, intereses o necesidades cumplirán diferentes roles. Rebeca Anijovich las denomina agrupaciones flexibles, ya que las mismas irán variando con el paso del tiempo (2014).

La construcción de sentido musical: de las partes al todo

Se propone una propuesta metodológica participativa que priorizará como modalidad, la construcción colectiva de arreglos musicales por parte de los propios alumnos y alumnas y la composición de músicas originales. Esta metodología resulta innovadora respecto de los modos de funcionamiento de las orquestas tradicionales, ya que propone a los niños no sólo el rol de ejecutantes intérpretes, sino de compositores y arregladores. Es por ello que la propuesta de arreglo es pensado para un nivel de dificultad que se encuentre dentro del nivel potencial del propio ensamble en cada momento, de manera que las dificultades técnicas de la ejecución instrumental no sean un impedimento para la interpretación musical. En este sentido, es primordial para lograr la continuidad en la realización musical, poder generar los arreglos que se ajusten a las posibilidades del grupo.

Se propone la elaboración “en acto” de los arreglos instrumentales, de los cuales participan de manera activa todos los niños y las niñas. En las clases por grupo de instrumento, los niños y las niñas aprenden a ejecutar fragmentos de la música: melodías, secuencias de acordes, secuencias rítmicas, que en adelante llamaremos materiales. En el encuentro de todos los grupos de instrumentos, se muestran estos fragmentos y a través de un intercambio mediado por la palabra se inicia un proceso prueba en el cual estos fragmentos van encontrando modos de organizarse a través de la superposición y la alternancia. En este proceso es de suma importancia generar un intercambio mediado por el lenguaje verbal, que permita a los niños y niñas poner en palabras las posibilidades que imaginan como modos de organización de esos materiales.

Si bien el repertorio a interpretar por el ensamble se define de manera colectiva, el marco para esa elección se inscribe en lo que denominamos música popular, que es además el tipo de repertorio que se aborda en las clases obligatorias de música desde jardín y durante toda la escolaridad. Este recorrido por este tipo de músicas genera en les niñas una familiaridad y un reconocimiento de normas estilísticas, sonoridades, modos de organización de los materiales y de las conexiones entre esos materiales que conforman las partes de esas músicas, generando un alto grado de significatividad, o lo que Lucy Green denomina significados musicales inherentes. Al respecto la autora afirma que “la



percepción de las conexiones dentro y a través de los trozos de música se aprende, se adquiere mediante el acto repetido de escuchar y, consiguientemente, mediante cierto nivel de familiaridad con el estilo de la música en cuestión” (Green, 2009, p.105)

Esta experiencia previa que niños y niñas tienen con las músicas, los dispone y habilita a imaginar posibles relaciones entre las partes y hacer propuestas al respecto. De este modo, las sugerencias que van haciendo se mantienen dentro de los límites de esas normas estilísticas y de relaciones posibles entre los fragmentos musicales tanto en la organización temporal como en la espacialidad. En términos de modos de acercamiento al conocimiento musical podemos afirmar que en esta actividad colectiva hay una integración de la escucha, la interpretación, la improvisación, la composición y la creación.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión y como constatación del grado de significatividad que tiene para los niños y las niñas de la Escuela la experiencia de participar en el ensamble de música, quisiéramos agregar que para muchos de ellos y ellas este tránsito, implica la introducción a un mundo que según su percepción se acerca bastante a la idea de “ser músico o música”. Muchos de estos niños y niñas al egresar de la Escuela Anexa continúan con el estudio del instrumento.

Creemos que además de las estrategias didácticas que favorecieron siempre la inclusión, también el clima de compañerismo y colaboración que se genera en el espacio de ensamble, sumado a la idea de sentir que algo se construye entre todos y todas impacta de manera significativa en esta percepción de la experiencia.

Vinculado a esto, es necesario resignificar el espacio de la producción musical colectiva como un espacio de socialización entre pares que motiva el intercambio y la puesta en valor de la palabra de cada niño y cada niña. En el espacio del ensamble aprenden a tocar un instrumento, pero además la pasan bien, disfrutan del momento de aportar ideas, de tomar decisiones entre todos y todas, de tocar juntos y por supuesto de salir a tocar y mostrar los resultados a un público. Hemos hecho conciertos en la escuela sumando egresados del ensamble como “músicos invitados”, ya que querían volver a formar parte al menos por un rato.

Estamos convencidas que estos resultados son producto de nuestro posicionamiento en favor de una educación musical inclusiva. Los saberes musicales implicados en una situación de producción musical colectiva pueden ser abordados y desarrollados por todos los niños y las niñas siendo por tanto obligación de la escuela brindar igualdad de oportunidades a través de la participación en situaciones de producción musical tal como lo es el Ensamble de Música Popular.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Ed. Paidós.

Carabetta, S. (2016). *Entrevista con Lucy Green. Foro de educación musical, artes y pedagogía*, Vol. 1 (Núm. 1), pp. 133-156.

Gómez D., González Ponisio M., Alvarado Vargas J. (2015) Sacar de oído: un abordaje de la música popular. En: *Música Popular: Epistemología y didáctica en la música latinoamericana*. Facultad de Bellas Artes - UNLP. Disponible en: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/colecciones/musicapopular/MusicaPopular-1.pdf>

Green L. (2009) Significado musical y reproducción social: Defensa de la recuperación de la autonomía. Capítulo VI. En *La educación musical para el nuevo milenio*. David K. Lines (compilador). Ediciones Morat, S.L. Madrid.

Mardones M. y Cataffo A. (2014) La Secundaria de Arte en el Sistema Educativo Argentino: Educación Artística y obligatoriedad en el marco de la ley de Educación Nacional 26.206. *Revista Arte e Investigación (N.º 10)*, pp. 123-128. Facultad de Artes. UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53496>



Leer y escribir sobre la historia de la educación. Una experiencia pedagógica y virtual en tiempos de pandemia

Cecilia Linare
Talia Meschiany
Valeria Morras

DGCyE-UNLP
IdIHCS-UNLP-DGCyE
UNLP-UNQ
cecilialinare@gmail.com
taliameschiany@gmail.com
vmorras@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo pretende abordar las transformaciones que ha ocasionado la pandemia en los modos de enseñar y aprender historia de los fenómenos educativos en la Universidad. La necesidad de incluir recursos disponibles en plataformas multimediales fue acompañada de otra necesidad: el fortalecimiento de prácticas pedagógicas relacionadas con la escritura y la lectura en el terreno de la virtualidad.

Ello supuso grandes desafíos a los docentes y a los estudiantes. Para los primeros, significó encarar la elaboración de consignas más elaboradas que permitieran producir pensamientos más reflexivos; es decir, fortalecer el trabajo con consignas abiertas y, para los segundos, significó desplegar habilidades de escritura académica más complejas, a través de las cuales debían, incluso, comprometer sus propias biografías escolares.

La ponencia, que presenta tres ejercicios de resolución de problemas, se ubica dentro de la serie de trabajos que documentan narrativamente experiencias pedagógicas, en diálogo con aquellos que se interrogan por la didáctica en el nivel superior. La particularidad de esta ponencia radica en que se basa en el relato de experiencias pedagógicas de estudiantes que no serán futuros profesores de Historia y de profesores que enseñan historia para estudiantes de Educación Física.

PALABRAS CLAVE: Pandemia, didáctica universitaria, lectura y escritura de la historia, historia de la educación

Introducción

Este trabajo narra una experiencia de enseñanza y aprendizaje en una cátedra destinada a estudiantes del PUEF y del resto de los profesorados de la FAHCE. Se trata de la asignatura Historia de la Educación General, que pertenece al Departamento de Ciencias de la Educación.

En una ponencia anterior, en el marco de las 2das Jornadas sobre Prácticas Docentes en la Universidad Pública (Meschiany, 2019) mostramos la experiencia de la cátedra con el uso de las TIC en el desarrollo de prácticas inclusivas en Educación Superior. Como mencionamos en aquella ocasión, desde el año 2000, esta materia es obligatoria en el plan de estudios para los alumnos y alumnas que cursan el profesorado de Educación Física y, desde 2008, es optativa para el resto de los profesorados de la Facultad, lo cual se caracteriza por ser una cursada masiva (alrededor de 600 estudiantes por cuatrimestre) y plural (en términos de trayectorias) que, a la hora de generar propuestas significativas, nos presenta un gran desafío, no solo a los docentes sino, también, a la mayoría de los estudiantes, relacionado con las formas de enseñar historia a estudiantes que, en su gran mayoría, serán futuros profesores o Licenciados de Educación Física. Así mismo, contamos que la cátedra cuenta con un aula virtual que ha operado desde el año 2013, principalmente, como un repositorio de bibliografía que brinda alguna información relativa a la modalidad de la cursada.

La pandemia nos colocó frente al desafío de explorar e implementar otros recursos disponibles en la plataforma Moodle, tendientes a construir nuevas formas de diálogo entre los estudiantes y los docentes y entre los estudiantes entre sí, como, por ejemplo, foros, chats, wikis, etc. Por otra parte, nos puso frente al desafío de elaborar nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje tendientes a fortalecer las prácticas de lectura y escritura en el terreno de la virtualidad.

El desarrollo de consignas en el nuevo escenario

El sostenimiento de las clases no presenciales y a distancia en las unidades académicas del nivel superior universitario, hacia principios del año 2020, implicó la búsqueda de nuevas alternativas pedagógicas que, mediadas por la tecnología, pudieran “enriquecer la enseñanza” (Maggio, 2012) y acercar lo más posible a los estudiantes a los contenidos de la materia.

Los recursos tecnológicos

En una primera etapa del año 2020, se subieron videos de la Adjunta a cargo de la cátedra con explicaciones que duraban 15 minutos, grabados con el programa screencast-



o-matic, junto con archivos en pdf que contenían claves de lectura de la bibliografía y algunas consignas que los estudiantes resolvían en diversos foros (de debate sencillo). La participación en estos espacios, sostenidos por los Ayudantes, habilitaba a diálogos fructíferos entre los estudiantes y los docentes y los estudiantes entre sí, lo que nos permitía enhebrar y sostener los vínculos pedagógicos a la vez que estimular reflexiones/debates que se desarrollaban en el entorno virtual (Hendel y Meschiany, 2017) En una segunda etapa, comenzaron a dictarse clases no obligatorias a través de la plataforma meet, la herramienta que google había diseñado para realizar videollamadas en las empresas, importadas de repente al ámbito educativo (Maggio, 2021). Para el año 2021, las clases virtuales se desarrollaron desde el inicio de la cursada y se aceptó el uso de los recursos ofrecidos por la plataforma Moodle.

Las consignas abiertas

El ASPO y la DISPO nos plantearon el desafío de elaborar nuevas formas de enseñar incorporando, no solo la tecnología, sino repensando las consignas a desarrollar por los estudiantes en un entorno virtual. Así, surgieron trabajos prácticos más reflexivos y de desarrollo, donde la elaboración de consignas abiertas y el despliegue de la escritura jugaron un rol primordial.

La intención educadora consistía en revisar formas tradicionales de transmisión del saber que, en los ámbitos académicos, se manifiesta todavía a través del despliegue de prácticas cuya centralidad de la clase pasa por la transmisión del profesor/a y la recepción de los alumnos/as (Carlino, 2005)

Así, apostamos a la formulación de grandes problemas que invitaban a construir pensamientos y reflexiones críticas sobre el tiempo, el espacio, los sujetos, los cuerpos y la cultura escolar, pero también a fortalecer habilidades cognitivas vinculadas con la alfabetización académica (Carlino, 2012) Ellas remiten, según la autora, a la formulación de hipótesis, la justificación, la comparación, el desarrollo argumental, la resolución de problemas, etc. Estas prácticas se fortalecieron durante la virtualidad a través de trabajos prácticos donde tenían que desarrollar ejercicios de escritura más complejos.

El planteo de consignas abiertas, implica, para el docente, animarse a correrse de lugares conocidos, considerados seguros y asumir la incertidumbre, ya que no es posible tener de manera directa el *control* de la respuesta. A diferencia de las preguntas cerradas, las respuestas de los estudiantes a consignas abiertas no pueden ser predecibles.

En la invitación al desarrollo de una escritura abierta, nos basamos en la idea de Carlos Skliar sobre la escritura como una invitación a quitarse la propia modorra, como un convite para abandonar el relato repetido e involucrar a los estudiantes en su propio proceso formativo (en Brailovsky y Menchón, 2014). En este sentido, también retomamos el concepto de escritura soberana como aquella que vale por sí misma, independiente

de la utilidad que pueda presentar; una escritura que busca exceder los fines netamente acreditativos (Brailovsky y Menchón, 2014).

Por su parte, con el tipo de consignas que denominamos “abiertas”, los estudiantes han logrado una escritura más creativa, acompañada del desarrollo de un pensamiento reflexivo: recurren a sus propias experiencias escolares, estudiantiles, o aquellas relativas a los espacios de sociabilidad como los clubes barriales. También han recurrido a sus experiencias como docentes en distintos deportes, gimnasios y espacios escolares y los analizan con los aportes de la historia de la educación: lo que los lleva a desnaturalizar sus propias experiencias educativas.

Un ejemplo que apoya nuestras consideraciones anteriores puede leerse en la siguiente reflexión de un estudiante, frente a una consigna a través de la cual se proponía relacionar el aprendizaje del contenido específico de la materia con sus propias prácticas:

Me dejó pensando el tema de la educación como cuestión de Estado, los sentidos que se le dieron a la educación por parte de los Ilustrados (...) Lo traslado a mis prácticas corporales como sujeto social y como profesor en educación física: ¿por qué y para qué realizo estas prácticas corporales y no otras, para qué enseño lo que enseño?

Según Anijovich y Mora, las “buenas preguntas” resultan ser aquellas que son capaces de crear un espacio de reciprocidad. Esa reciprocidad es la condición necesaria para favorecer el desarrollo de procesos reflexivos que generen construcción de conocimiento crítico y comprensivo (Anijovich y Mora, 2010)

En el mismo sentido, Isabelino Siede (2012) sostiene que “una pregunta es problematizadora cuando invita a pensar con voz propia, con los conocimientos y las herramientas que cada uno tiene, en relación con otros, en qué respuesta provisoria podemos formular.” (2012: 286-287)

Además, el autor nos advierte del carácter político que tiene la pregunta en la enseñanza y sobre la importancia de “(...) incluir siempre algún tipo de provocación intelectual que conduzca a desnaturalizar lo cotidiano, a cuestionar lo obvio, a justificar las propias creencias con el riesgo de tener que abandonarlas si la justificación no encuentra sustento”. (2012: 291)

Desde estos aportes apostamos a actividades que invitaban a los estudiantes a “poner el cuerpo” y expresar sus experiencias cotidianas a través de la palabra.

Primer ejercicio: la biografía escolar

La primera actividad que nos propusimos estaba orientada a descifrar los códigos de la cultura escolar y desandar una gramática de la escuela (Tyac y Cuban, 2001) que, sedimentada a lo largo del tiempo, se nos aparece en el presente como natural. A los



finde de historizar el devenir de los discursos, normas y prácticas que hicieron posible el triunfo de la escuela moderna, invitamos a los estudiantes a escribir y compartir biografías escolares en un foro. La idea de leerse entre todos y todas se basa en el postulado que M. Petit formula: la lectura colectiva nos transforma. “Leer le permite al lector, en ocasiones, descifrar su propia experiencia” (Petit, 2011)

Entendemos que la “biografía escolar” permite analizar el vínculo entre la dinámica de la historia de los acontecimientos y la dinámica de las instituciones educativas desde el punto de vista de los sujetos, a través de las cuales resulta posible entretrejer las dimensiones de la memoria y la historia (Escolano, 2010) Este concepto se nos presenta como abierto y plural para dialogar, a partir del mismo, con otros enfoques y propuestas conceptuales que se rozan en más de un sentido. En primer lugar, con la cultura escolar (Julia, 1995) y la gramática de la escuela (Tyack y Cuban 2001); sendas categorías pretenden edificar, a contrapelo de los macrorrelatos, una narrativa de las instituciones capaz de penetrar lo que se ha llamado la “caja negra”, es decir, un entramado complejo de discursos y prácticas que constituyen la vida interior de las escuelas y que, sedimentadas a lo largo del tiempo, no son registrables a simple vista. En segundo lugar, conecta con aquellas interpretaciones que, apoyadas en el principio de “educar para la vida” (Dewey, 2004) proponen una pedagogía de la experiencia vital que abarca las dimensiones políticas, históricas, sociales, culturales y económicas en las que, como sujetos, nos hacen pertenecer al mundo (Bazán y Porta, 2020)

Segundo ejercicio: el muro digital

Así como en la primera actividad invitamos a los estudiantes a escribir sus biografías escolares y hacerse visibles en el despliegue de los relatos, el segundo ejercicio les proponía “poner el cuerpo” a través de las imágenes. Como sostiene Inés Dussel, ellas constituyen “un elemento relevante de toda la cultura actual, que afecta también a las formas en que pensamos la escritura y la lectura” (2010; p.8) Con lo cual, se nos aparecían como dos actividades complementarias que daban lugar a la posibilidad de expresarse, atravesar y compartir el aislamiento y el encierro de algún modo más amable a la vez que producir conocimiento histórico sobre los fenómenos educativos desde el presente trágico que nos mostraban las noticias del mundo y el miedo que nos habitaba a nosotros mismos. Había también un componente lúdico en la consigna que invitaba a imaginar, crear, jugar, con los espacios, los objetos, los cuerpos, con las luces y con las sombras, etc.¹

Con ese propósito, les propusimos a los estudiantes la realización de un muro digital

1.- No es objeto de este artículo abordar cuestiones específicas de las problemáticas sobre la imagen pero nos apoyamos en aquellas interpretaciones que sostienen que “la imagen es algo más que una representación icónica suelta: es una práctica social que se apoya en esa representación pero no se agota en ella, y supone un trabajo o una operación social, ya sea a través de la imaginación individual o colectiva, de los sentidos que le sobreimprimimos, de las tecnologías que las traen hasta nosotros” (Dussel, 2010; p. 6)

(padlet)² que se titulaba: “Cuerpos en el encierro. Repensamos el origen de la cultura y sus principios fundantes a partir de nuestra situación actual”. Invitamos a los estudiantes a sacar fotografías o realizar videos atendiendo a sus sensaciones y emociones relativas a la vivencia del aislamiento, la distancia, así como también los espacios de estudio y trabajo; registrar con imágenes la cotidianeidad de sus prácticas en un momento en que las rutinas de todos habían sido drásticamente alteradas.

Tercer ejercicio: el trabajo reflexivo con el Programa y los contenidos

Otra de las actividades que propusimos a los estudiantes estuvo centrada en el abordaje crítico del Programa de la asignatura y los contenidos específicos. Para ello, las propuestas fueron varias: 1) elegir un autor y una frase de un autor de la bibliografía obligatoria para que la relacionen con algún tema particular, por ejemplo, el disciplinamiento de los cuerpos; 2) seleccionar una unidad y un texto del Programa y vincularla con su futura (o presente) práctica profesional.

Al plantear consignas que involucran las estrategias de estudio de los estudiantes, consideramos que podemos advertir un proceso constructivo del aprendizaje más reflexivo, que de otro modo sería más difícil de recuperar. Esta propuesta implica una problematización que parte del estudiante y de su subjetividad, de modo que comienza a interrogarse a partir de sus propias experiencias y sus miradas de mundo: cuáles son sus creencias, por qué dice lo que dice, quién le enseñó lo que dice, por qué lo dice. Los estudiantes revisan sus experiencias, discursos y prácticas, y “comienzan a percibir cómo se inscriben en una trama histórica constructora de sentidos”. (Morras, 2021)

Es por esto que esta propuesta de enseñanza se relaciona con la “pedagogía de la potencia” (Quintar: 2008) porque, a partir de la recuperación del sujeto en su proceso de formación, potencia al sujeto para pensar. En palabras de Estela Quintar, esta propuesta de enseñanza apunta a “recuperar la posibilidad de dispositivo de aprendizaje que tiene la propia historia, la narración de sí mismo y su análisis en distintos niveles” (2008: 43). Por eso es una pedagogía que recupera al sujeto en su propio contexto socio-histórico-cultural (Morras, 2021).

CONCLUSIONES

Por razones de espacio no hemos podido citar las voces de los estudiantes pero nos hemos propuesto presentar de un modo muy resumido, la elaboración de consignas abiertas que compromete a los estudiantes en la resolución de ejercicios que suponen la

2.- Es una herramienta colaborativa que permite crear *posts*. de manera individual o en equipo, que pueden ser en formato texto, imagen, hipervínculos, vídeos, a la vez que habilita, también, la función del intercambio entre los estudiantes o la intervención del docente, en forma de diálogo.



reflexión crítica y la elaboración propia, colocándose como protagonistas del aprendizaje.

En este trabajo procuramos compartir el modo en que fuimos construyendo espacios propicios de enseñanza y aprendizaje en la inmediatez y la urgencia de un mundo convulsionado por la pandemia, que nos interpelaba, necesariamente, en la revisión de nuestras prácticas en la virtualidad.

Los tres ejercicios que presentamos, como mencionamos arriba, tienen el propósito de colocar al estudiante como protagonista en el proceso de construcción del conocimiento histórico.

Sostenemos que es necesario habilitar en la Universidad el encuentro de otra relación con el saber. Estudiar, no para aprobar, sino para transformarse. Y pensarse, en tanto sujeto de la historia y en la historia, a través del estudio y de la observación crítica de la realidad en la cuál se encuentra y va a ejercer su profesión.

Provocar la reflexión sobre la realidad social y la cultura de la escuela en un contexto de oscuridad, que iluminaba el lado más frágil y vulnerable de la vida humana, constituyó todo un desafío pedagógico y didáctico. El reto también consistía en resignificar la enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje a través de preguntas o problemas específicos que incitara a los jóvenes a seguir estudiando y persistir en la búsqueda de futuros posibles.

BIBLIOGRAFÍA

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad : Una introducción a la alfabetización académica* - 1ª ed.- Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Dussel I (2010) *La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes?* en *APORTES DE LA IMAGEN EN LA FORMACIÓN DOCENTE* Abordajes conceptuales y pedagógicos Documento de Trabajo elaborado por: Inés Dussel Ana Abramowski Belén Igarzábal Guillermina Laguzzi

Herrán Gascón, A. (2003) "Didáctica Universitaria, la Cara Dura de la Universidad" en: *El siglo de la Educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva, España: Hergué.

Larramendy, A. (2017): "Las producciones escritas en las clases de Historia: relaciones y distancias entre lo que saben los alumnos y lo que se escriben", ponencia presentada en las XVI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Historia y Centro de Estudios Históricos, Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Julia, D. (1995) "La cultura escolar como objeto histórico", en Menegus, M. y González, E. (coord) Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Magio, M. (2021) Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: paidós.

----- (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad, Buenos Aires, Paidós

Meschiany T. y Hendel V. (2018). Ensinar e aprender História: reflexões em torno de experiências de formação de formação docente contínua em meios virtuais na Província de Buenos Aires. História, histórias, 5(9), 148–169. <https://doi.org/10.26512/hh.v5i9.19624>

Meschiany (2019). Enseñar Historia con apoyo de las TIC: En búsqueda de prácticas alternativas e inclusivas en educación superior. 2das Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, 19 y 20 de abril de 2018, La Plata. La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos. EN: Carlos José Giordano y Glenda Morandi, comp.. Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12163/ev.12163.pdf

Petit, M. (2011) Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura, FCE, Buenos Aires

Suárez, D. (2011) La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. Revista Del IICE, (30), 17-30. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.142>

----- (2021) Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. En: Cuadernos del IICE N° 6, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.



Reflexiones desde la práctica para una Didáctica de posgrado

Gabriela Hoz

FaHCE, UNLP
gabrielahoz@gmail.com

RESUMEN

La crisis epidemiológica, producto de la pandemia Covid19, alteró a nivel mundial la vida en sociedad y ha provocado grandes modificaciones en el ámbito universitario. En el caso de las carreras de posgrado en Escritura y Alfabetización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), el proceso de reorganización institucional reavivó algunos interrogantes: ¿Es necesario repensar la educación a distancia en la formación de Posgrado? En esta ponencia, presentamos algunas reflexiones alcanzadas entendiendo la excepcionalidad como oportunidad en el caso de una propuesta formativa que considera que las decisiones tomadas para la formación especializada en una profesión en un medio virtual son objeto de estudio de la Didáctica, una didáctica de posgrado como campo en construcción.

PALABRAS CLAVE: educación a distancia, posgrado, didáctica

INTRODUCCIÓN

La crisis epidemiológica, producto de la pandemia Covid19, alteró a nivel mundial la vida en sociedad. Las instituciones educativas respondieron rápidamente, en este contexto de emergencia, aunque en ocasiones sin la mediación de ajustes en la planificación y con escaso o nulo tiempo para realizar las modificaciones necesarias sobre el diseño de propuestas de enseñanza. En el ámbito universitario y específicamente en el caso de la Secretaría de Posgrado de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en adelante, FaHCE-UNLP), el rápido ajuste fue posible por el trabajo que venía realizando el

equipo de Educación a Distancia de la Secretaría de Posgrado.¹

En las carreras de posgrado en Escritura y Alfabetización² de la FaHCE-UNLP, sobre las cuales versará esta ponencia, el proceso de reorganización institucional provocado por la pandemia alteró inicialmente el desarrollo curricular: reducción de la cantidad de seminarios a dictar en el ciclo lectivo, flexibilización en los tiempos de desarrollo de los seminarios y de los plazos de entrega de estudiantes, y disminución del trabajo en torno al Taller de Tesis. Los motivos que determinaron estos ajustes se relacionaron con el excesivo incremento de carga laboral de las profesoras³ y de las y los estudiantes, docentes en los distintos niveles de enseñanza del sistema educativo⁴. En este contexto de emergencia las trayectorias estudiantiles de posgrado también se han visto afectadas observándose un decrecimiento en la cantidad de seminarios acreditados en un año, así como en la dificultad de profundización en el campo de investigación y en la asunción de un perfil de investigador, requerido para la elaboración de sus proyectos de tesis.

El acceso a una carrera de posgrado implica el ingreso a un campo disciplinario y de investigación que supone el acceso a un lenguaje especializado y a un modo particular de desarrollo del conocimiento y del ejercicio profesional dentro de una especialidad. Garantizar dicho acceso en contexto de excepcionalidad, “movilizó la reflexión y la acción (...) en torno a cuestiones nodales del proceso formativo: qué, para qué y cómo enseñar; cuál es la vinculación entre aquello dispuesto para la enseñanza y la práctica profesional de los futuros graduados; cómo integrar el aprendizaje de la práctica durante la formación; qué hacer ante la heterogeneidad del estudiantado” (Araujo, 2020). Entonces nos preguntamos ¿Qué reflexiones movilizó la excepcionalidad en la enseñanza a nivel de Posgrado? ¿Es necesario repensar la educación a distancia en la formación de Posgrado?

En los posgrados en Escritura y Alfabetización desde 2006 se desarrollan prácticas de aula aumentada a partir del aprovechamiento de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, la excepcionalidad ha movilitado transformaciones en la forma de concebir la enseñanza a distancia.

La concepción de las relaciones entre enseñanza y tecnologías ha cambiado a lo largo

1.- El equipo de Educación a Distancia de la secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación trabaja en la administración y desarrollo de programas educativos en la opción pedagógica – didáctica a distancia, con el objetivo de ampliar la inclusión de los diferentes actores académicos; así como colabora en los procesos de virtualización de las carreras o cursos y/o seminarios de posgrado.

2.- Se trata de la Especialización y la Maestría en Escritura y Alfabetización. Para más información, ver: <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/posgrado>

3.- En el caso de Escritura y Alfabetización, como en otras carreras del campo de la educación, las personas que dictan seminarios son, en su gran mayoría, del género femenino; por lo cual se utilizará dicha marca de género en esta ponencia.

4.- La 8va cohorte de Maestría (2020-2024) se encuentra conformada por 80 estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Perú que ejercen la docencia en nivel inicial, primario, secundario y superior universitario y no universitario. Esta cohorte no cuenta con ningún becario o becaria de investigación. La realidad de esta cohorte es semejante a las anteriores y a la historia de los posgrados en Educación, que tienen como destinatarios a docentes que se acercan a los posgrados con un interés formativo profesional.



de la historia de Escritura y Alfabetización⁵. En los últimos años, la plataforma pasó a constituirse en el medio⁶ de enseñanza prioritario, tanto para seminarios que siguen siendo semipresenciales como para seminarios virtuales, puesto que se valoran las ventajas de la educación mediada por tecnologías⁷.

Sin embargo, el contexto de excepcionalidad movilizó preguntas que, aunque siempre están presentes, tomaron más fuerza: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué tiempos requiere la enseñanza en este contexto?, ¿cómo construir secuencias de enseñanza en posgrado?, ¿cuál es el mejor diseño de materiales a usar? La búsqueda de respuestas, nos devolvió una gran responsabilidad didáctica que nos exige asumir una posición epistemológica tanto sobre concepción del sujeto de aprendizaje como del objeto de enseñanza. A partir de estas reflexiones esperamos abonar a una Didáctica de posgrado.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A continuación expondremos las decisiones didácticas involucradas en la construcción de seminarios virtuales en el marco de las carreras de Escritura y Alfabetización, intentaremos explicitar las reflexiones que acompañan el diseño de clases virtuales en la formación de posgrado considerando que el saber en una situación didáctica debe atravesar un proceso de construcción complejo, que atienda a los sujetos destinatarios, a los propósitos, a los contenidos y al contexto de enseñanza.

Es menester explicitar, en primer lugar, **la concepción de sujeto de aprendizaje**. Si

5.- En las primeras cohortes de las carreras, el aula virtual alojada en una plataforma basada en Moodle se constituía en un mero repositorio de consignas y un espacio de entrega de trabajos finales de los seminarios que se cursaban presencialmente. Luego se fue incorporando, progresivamente, la bibliografía digitalizada y algunos foros de debates para aquellos seminarios que se definían como semipresenciales o b-learning y que contaban con carga horaria de trabajo no presencial. Asimismo, las docentes que conforman el plantel profesional han construido, en su mayoría, un bagaje importante de experiencia en educación a distancia, generada a través de programas y cursos de posgrado en esta modalidad ofrecida a otros países.

6.- No desconocemos que en temáticas de educación en línea este concepto se denomina ambiente; sin embargo, en esta presentación decidimos sostener el concepto de medio en el sentido otorgado por la Teoría de las Situaciones Didácticas como un sistema autónomo, factor de contradicciones, dificultades y desequilibrios, un medio que se resiste a la interpretación inmediata del alumnos y que lo lleve a actuar, formular lenguajes y conceptos, cuestionar la validez de lo que se produce, etc. Un medio que requiere ser diseñado a partir de decisiones que tienen en cuenta el saber cultural y las condiciones que se deben crear para favorecer la aculturación (Fregona, 2011).

7.- Permite que los estudiantes vayan a su propio ritmo de aprendizaje independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren la o el docente y la o el estudiante, facilitando la autonomía y organización; permite la combinación de diferentes recursos web y materiales didácticos digitales en diversos lenguajes (auditivos, visuales, audiovisuales, texto, entre otros); el conocimiento puede constituirse en un proceso activo de construcción; posibilita las aproximaciones al contenido de forma individual, mientras que al mismo tiempo posibilita el aprovechamiento de las prácticas sociales colaborativas de la web 2.0; ofrece diferentes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica para estudiantes y docentes; (Esteban Rivera, Cámara Acero & Villavicencio Guardia, 2020) y garantiza la presencia institucional ampliando el territorio

bien las y los estudiantes ya han acreditado una carrera de grado de nivel superior, el posgrado requiere la adquisición de saberes altamente específicos originados en prácticas profesionales y comunidades de investigación. Esas prácticas sólo se aprenden en situación de participar sostenidamente en ellas con guía de quienes están familiarizados. Si las y los estudiantes no han ejercido ciertas prácticas de escritura, estudio e investigación distintivas de la educación de posgrado, entonces no las habrán aprendido y difícilmente podrán tener autonomía en ellas. Por lo tanto, para lograr aprender un sistema de conceptos, la o el estudiante debe operar sobre la información que recibe, debe re-elaborarla, y, a causa de esto, su conocimiento se transforma. Dicha transformación no ocurre en un sujeto aislado. La acción cognitiva se impulsa y promueve por el trabajo compartido y la confrontación de ideas dentro de un grupo, con integrantes que disponen de distintos conocimientos. Por ello, resulta indispensable inscribirse en una comunidad de práctica especializada (característica más presente aún en el nivel de posgrado), de participación y aprendizaje guiados y de género discursivo, que involucra específicas formas de leer y de escribir (Carlino, 2013). Si se tienen en cuenta estas nociones, es preciso reconocer que **participar en estas comunidades de práctica requiere de tiempo**. No alcanza con exponer el saber consolidado en la comunidad.

En Escritura y Alfabetización, estos fundamentos dan sustento a la educación en línea. Los seminarios virtuales poseen una extensión de seis a ocho semanas de duración que permiten distribuir el saber en el tiempo y otorgar el derecho a inscribirse en la duración (Lerner, 2001). Asimismo, al inicio de cada seminario, las docentes comparten con las y los estudiantes el programa de estudio y un cronograma que contiene todas las actividades que se realizarán durante el período de cursada y la modalidad que asumirán (actividades individuales, en pequeños grupos o en instancias de trabajo colectivo, tanto sincrónicas como asincrónicas). Estas decisiones didácticas vinculadas a hacer pública la programación y los modos de organizar la interacción entre pares, pretenden colaborar en la autonomía de las y los estudiantes, que asuman un proyecto propio de aprendizaje⁸ por conocer los propósitos hacia los cuales apuntan las actividades.

En segundo lugar, es necesario reflexionar sobre **el diseño de una propuesta de intervención y su estrecha relación con la construcción del contenido a enseñar**. Pensamos la relación contenido-método como una construcción metodológica entendida como “construcción singular, casuística, que surge de la articulación entre las lógicas del contenido a enseñar y las lógicas de los sujetos que aprenden, mediadas por ámbitos o contextos donde tales lógicas se entrecruzan” (Edelstein, 1996). De esta manera, se plantea una íntima relación entre los contenidos que se seleccionen y su secuenciación

8.- Silber (2007) recupera a Ferry para mencionar que la formación es la “forma en que cada uno personaliza la información que recibe (...) formarse en transformarse en el contacto con la realidad, y en el transcurso de la formación volverse capaz de administrar uno mismo su formación”. La autora recupera estos aportes y agrega que es un trabajo sobre sí mismo en un tiempo y en un lugar transicional en que la realidad queda figurada como representación para poder luego volver a ella y captarla.



con las decisiones metodológicas o estrategias didácticas, es decir, “qué enseñar, teniendo en cuenta que estamos formando a quienes serán miembros de nuestras comunidades académicas, y cómo hacerlo son dos preguntas fundamentales a la hora de repensar la enseñanza en la educación superior” (Pogré, 2014: 64-65) puesto que existe una íntima **relación entre las condiciones de enseñanza y las condiciones y posibilidades de uso de lo aprendido.**

En los seminarios de posgrado también se hace presente **la tensión teoría-práctica en la formación de profesionales investigadores** puesto que la enseñanza debe estar orientada no sólo a comprender los diferentes campos de intervención sino también a ser capaces de desarrollar una acción reflexiva y una aptitud investigativa. En ese sentido, en la construcción metodológica de un seminario de posgrado no podemos renunciar a la práctica de la intervención pero tampoco a la profundización del soporte teórico sobre el cual se consolida el conocimiento del campo disciplinar (Pogré, 2014). Por ello, en Escritura y Alfabetización, las propuestas buscan resolver esa tensión a través de actividades que permitan establecer diferentes niveles de relación entre la teoría y la práctica. En algunas actividades se propone “poner en juego” los conceptos y categorías teóricas presentes en los marcos de referencia (construir una propuesta didáctica desde determinada perspectiva, analizar casos prototípicos de determinadas situaciones, analizar resultados de encuestas o entrevistas); actividades en las que es necesario relacionar conceptos con situaciones propias de la práctica profesional. Estas estrategias conviven con otras vinculadas a proponer la inmersión en la práctica profesional, pudiendo darse en el propio campo de acción profesional o en situaciones simuladas (elaborar una breve investigación, involucrarse argumentalmente en debates del campo disciplinar, diseñar y elaborar productos de circulación social propios del ámbito de producción de conocimientos disciplinarios). Estas actividades ponen a las y los estudiantes en el rol profesional y exigen que utilicen los conocimientos del modo en el que en el campo tendrá que ponerlos en acción. Por último, también se hacen presentes aquellas actividades en las cuales se trabaja en un nivel de relación teoría-teoría sin vínculo con ningún problema o intervención en la práctica (la identificación de las diferencias entre dos teorías, la enunciación de las ideas principales que presenta un autor, la definición de conceptos, etc.).

Sostenemos, al igual que Pogré, que “la formación en la educación superior [de posgrado] debería incluir propuestas de enseñanza que puedan ser ubicadas en los diferentes niveles de inmersión en la práctica profesional y combinar actividades que si bien pueden tener, en algún momento del proceso, un carácter enunciativo vayan ganando progresivamente en intencionalidad constructiva” (2014: 69-70).

En este complejo proceso de construcción de un objeto de enseñanza, es necesario recuperar el estudio sobre **las relaciones entre forma y contenido**, considerando que en el caso de la educación a distancia el medio también impone ciertas posibilidades en esta construcción. La forma de enseñanza se transforma en contenido porque recrea las formas

de relación que los sujetos entablan con el saber, porque implica una forma particular de apropiación y de construcción de la subjetividad. A su vez, la forma de enseñanza que se plantee, promueve y comunica determinadas formas de relación con el conocimiento (Edwards, 1995). Por ello, se resalta la importancia de la construcción metodológica como un espacio de decisiones relevantes para el proceso de enseñanza y de aprendizaje también en nivel de posgrado, en el que las intervenciones del docente se piensan en conjunto con el contenido a enseñar y a partir de las concepciones respecto del aprendizaje (López y Hoz, 2020)⁹. Es preciso apreciar que una construcción metodológica con estas características requiere atender al tiempo que se debe destinar para favorecer el aprendizaje de las y los estudiantes, sabiendo que el tiempo de asimilación del alumno -también en posgrado- es un tiempo prolongado y sostenido en simultaneidad, al igual que el tiempo de producción del científico (Castedo, 2011; Carlino 2005). El desafío es considerar el encuentro entre los tiempos de aprendizaje y los tiempos de enseñanza.

En tercer lugar, resulta indispensable reflexionar sobre **las formas de interacción** que estas decisiones metodológicas promueven tanto **entre docente y estudiantes**, así como **entre estudiantes entre sí**. Desde la teoría didáctica que sustenta nuestras propuestas, es necesario prever situaciones que contemplen diversos tipos de interacciones y de modos de organización; por ejemplo, a lo largo de un seminario se pueden presentar en encuentros sincrónicos discusiones bibliográficas plenarias con un fuerte acompañamiento docente en la gestión del intercambio y el entramado de voces de estudiantes, mientras que otras propuestas se constituyen en una apuesta a la escritura en pequeños grupos a través de documentos colaborativos en línea y, por último, algunas actividades individuales vinculadas a la reflexión sobre el propio proceso o a la toma de posición ante una problemática. Investigaciones del nivel superior indican que hay una fuerte relación entre la combinación de distintas tareas en las clases y la generación de un clima social que promueve el intercambio colectivo o la interacción entre pares y que estas dinámicas parecen favorecer “clases más desafiantes en términos de la participación de los estudiantes y el trabajo en el desarrollo de competencias profesionales” (Pogré, 2014: 71).

Por último, pero no menos importante, es indispensable reflexionar sobre **el lugar que ocupa el medio de enseñanza**, en este caso la plataforma en línea en una propuesta de educación a distancia. Sabemos que en Posgrado es necesario programar la enseñanza combinando instancias sincrónicas y asincrónicas. Como mencionamos al inicio de esta ponencia, gran parte de las y los estudiantes de posgrado, son docentes activos en los distintos niveles educativos y su realidad laboral puede significar otra dificultad para sostener sus trayectorias.

9.- Estas propuestas que requieren de metodologías participativas o que exigen un mayor grado de interacción entre teoría y práctica y entre estudiantes y docentes parecieran ser las que poseen mayor aceptación tanto en Escritura y Alfabetización como a nivel regional (según datos de UNESCO, 2020)



Consideramos que el diseño de un seminario virtual debe pensarse en términos de actividades contextualizadas múltiples y auténticas, que siempre vayan más allá del aula y se puedan inscribir en la vida real y en las comunidades académicas. Así los aprendizajes serán más significativos y consolidables, como por ejemplo; casos, problemas, simulaciones y prácticas colaborativas, con tiempos de resolución flexibles y personales que permitan la utilización de estrategias comunicativas que favorezcan que sean las y los estudiantes conscientes del propio proceso de construcción del conocimiento. Estas propuestas que pueden ser asincrónicas, combinadas con herramientas sincrónicas de desarrollo en vivo, que favorezcan la creación de un clima de intercambio y retroalimentación, que apuesten a la reflexión como la oportunidad de pensar en lo que se ha aprendido o se está aprendiendo, ponerlo en común o discutirlo con otras y otros, corregir, revisar las nociones preexistentes -y que contemplen la posibilidad de quedar grabadas para ser observadas por las y los estudiantes que no pudieron ver en tiempo real o por quienes desean volver a ellas para una instancia de profundización- pueden convertirse en grandes ventajas pedagógicas. “Cuando nos aproximamos al estudio de un proceso formativo concreto que incorpora las TIC, su diseño tecnológico resulta prácticamente indisociable de su diseño pedagógico” (Coll, Onrubia y Mauri, 2007, p. 381 citado en Guàrdia y Maina, 2012: 11).

CONCLUSIONES

La excepcionalidad como oportunidad (Araujo, 2020) alude a un contexto que propició la reflexión y la modificación de la enseñanza en varios sentidos. Promovió la revisión sobre los modos de enseñanza instalados en posgrados con cursadas de mucha carga horaria de presencialidad e intensiva (imposible de corresponderse con una cursada sincrónica), sobre las posibilidades de recursos y alternativas virtuales, sobre los límites y alcances de la enseñanza en entornos virtuales de ciertos contenidos.

El proceso de enseñanza que se construye en relación con los aprendizajes de los estudiantes, en función de un contenido científico –altamente especializado– orientado hacia la formación en una profesión en un medio virtual es objeto de estudio de la Didáctica de posgrado, un campo en construcción y que se nutre de los aportes teórico-epistemológicos precedentes, una “Didáctica fundamentada crítica, definida por la multidimensionalidad, la contextualización, la consideración de los fundamentos, la búsqueda de estrategias apropiadas y el interés por la articulación teoría-práctica” (Lucarelli, 2011: 427). El nivel de posgrado se encuentra en pleno desarrollo en América Latina, hagamos que se configure en el espacio privilegiado de la educación transnacional, la interdisciplinariedad, la especialización y la internacionalización que la educación en línea favorece.

BIBLIOGRAFÍA

Araujo, S. (2020). "El desarrollo del currículum universitario en tiempos de COVID19: oportunidad y contrariedad". *Trayectorias Universitarias*, 6 (10), 027, 2020. <https://doi.org/10.24215/24690090e027>

Castedo, M. (2011). "Lenguaje y pedagogía para una educación inicial inclusiva ´en´ y ´de´ las diversas culturas escritas", presentado en el *X Congreso Nacional de Lectura. Fundalectura*, Bogotá, Colombia, 4 de mayo de 2011.

Carlino, P. (2005). "Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los posgrados pueden enseñar", presentado en el *X Congreso Nacional de Lingüística A 400 años de la publicación de El Quijote*, Salta, Argentina, julio de 2005.

Carlino, P. et.al. (2013). "Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes". Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente, Informe Final.

Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Edwards, V. (1995). "Las formas de conocimiento en el aula", En *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Esteban Rivera, E. R.; Cámara Acero, A. A. & Villavicencio Guardia, M. del C. (2020) "La educación virtual de posgrado en tiempos de COVID-19", *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(Especial), 82–94. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2241>

Fregona, D. (2011). *La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas: una herramienta para analizar decisiones en las clases de matemática*. 1ª edición. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Guàrdia, L. y Maina, M. (2012). "Módulo de conceptualización del diseño tecnopedagógico". Asignatura: Fundamentos del diseño tecnopedagógico. Máster de Educación y TIC (e.learning), UOC.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. 1ª edición. México: Fondo de Cultura Económica.



López, A. y Hoz, G. (2020) “La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos”, En: *Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado conceptualizaciones y experiencias en ciencias de la educación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, EDULP.

Lucarelli, E. (2011). “Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual?”. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, 29 (2), pp. 417-441, jul./dez.

Pogré, P. (2014). “Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior. Enseñar en la universidad para que todos puedan comprender”. En: *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

Silber, J. (2007). “Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico”, in: *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

UNESCO-IESALC, (2020). “COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones”, UNESCO, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Informe ejecutivo, 13 de mayo de 2020. Recuperado a partir de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Revisión de estrategias de enseñanza para el análisis de intervenciones didácticas en contextos formativos diversos

Elisa Marchese
Gabriela Hoz
Florencia Aylén Fontana

FaHCE-UNLP
elisamarchese33@gmail.com
gabrielahoz@gmail.com
florenciafontana@abc.gob.ar

RESUMEN

Esta ponencia presenta una de las estrategias de enseñanza desarrolladas en el marco de la cátedra de Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Dicha estrategia, se viene realizando en el marco de la enseñanza de los contenidos de la unidad 4, vinculada al análisis de intervenciones didácticas en contextos formativos diversos. La primera estrategia que desarrollamos en el 2016 para el abordaje de la unidad, fue un panel de experiencias docentes en el que 4 colegas vinieron a exponer a estudiantes y público en general sobre las características que asumía su trabajo, tuvimos posibilidad de filmar y grabar el panel que fue recuperado sucesivamente en los siguientes años¹. Para el 2020 la propuesta original consistía en asistir a instituciones educativas que cumplieran con la característica de atender las diferentes cronologías del aprendizaje de sus estudiantes, sin embargo, en contexto de pandemia la cátedra tuvo que tomar decisiones vinculadas a la transformación y la adecuación de estrategias para la enseñanza virtual.

En ese sentido, es que decidimos realizar entrevistas a 3 colegas docentes que fueron grabadas y recuperadas en el trabajo de la cursada de los siguientes años.

PALABRAS CLAVE: Didáctica; Enseñanza; Experiencias; Estrategias

1.- El registro de la actividad realizada, puede consultarse en: <https://www.youtube.com/watch?v=SyJ93m5EH7g>



INTRODUCCIÓN

Presentación de la materia

La materia Didáctica es una asignatura que depende del Departamento de Ciencias de la Educación y pertenece al 2° 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).

El programa se compone de 5 unidades temáticas que pretenden reponer en su recorrido una introducción a la Didáctica como disciplina y a sus aportes para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza; asimismo se espera que quienes cursan la materia, puedan a su vez encontrar herramientas teóricas y prácticas que respondan a sus necesidades académicas y profesionales. Las unidades y sus actuales nombres son los siguientes:

Unidad 1: Enseñanza como objeto de estudio y de intervención.

Unidad 2: La programación de la enseñanza y sus componentes.

Unidad 3: La programación de la enseñanza y sus relaciones con el curriculum.

Unidad 4: Intervenciones didácticas en contextos formativos diversos.

Unidad 5: La Didáctica como disciplina.

El equipo de la cátedra se compone de una Profesora Adjunta a cargo que se ocupa de la oferta de las clases teóricas y 2 Ayudantes Diplomadas que son quienes se encuentran a cargo de las clases de trabajos prácticos y un equipo de adscriptas graduadas y estudiantes que colaboran en el desarrollo de las actividades de la cátedra. Hay un total de 4 comisiones de trabajos prácticos y cada una de ellas cuenta con una matrícula aproximada de 15 estudiantes.

En esta ponencia nos detendremos en una estrategia didáctica construida para la unidad 4. Esta unidad ingresa al programa en el año 2017 con el propósito de realizar una introducción a “Intervenciones didácticas en contextos formativos diversos”, entendiéndose como espacios que brindan la posibilidad de analizar las prácticas de enseñanza con alternativas explícitas o implícitas a los supuestos pedagógico-didácticos (Terigi, 2010) que estructuran el sistema educativo. A lo largo de esta unidad del programa nos enfocamos en identificar los rasgos básicos y supuestos pedagógico-didácticos que estructuran el sistema educativo dominante, analizar las intervenciones didácticas y las prácticas de enseñanza en contextos formativos cuyas modalidades de enseñanza se desarrollan como alternativas a la gradualidad, a la simultaneidad, a la presencialidad o a la descontextualización del saber. Por último, la inclusión de estas experiencias alternativas nos permite realizar una revisión didáctica crítica de los supuestos pedagógico-didácticos que han estructurado la escuela moderna y del posicionamiento de la Didáctica como campo de intervención a esta revisión.

Esta unidad, surge como una respuesta ante las reiteradas preguntas sobre qué enseñar y cómo hacerlo, y cómo ofrecer un soporte teórico que sintetice el conocimiento del campo de acción y, al mismo tiempo, ofrecer apoyos para reflexionar sobre la práctica de la intervención, teniendo en cuenta que “estamos formando a quienes serán miembros de nuestras comunidades profesionales/ académicas”, como afirma Pogré (2014, p.64-65).

Tal como mencionamos anteriormente, para el trabajo sobre los contenidos de esta unidad, hemos desarrollado desde la cátedra diferentes estrategias a lo largo del tiempo. Inicialmente, en el año 2017, organizamos un panel que se titulaba “Didáctica, nuevos escenarios”² en el que participaron colegas de Ciencias de la Educación que se desempeñan o investigan diferentes espacios en los que hay prácticas de enseñanza que tensionan los supuestos de la escuela moderna; en aquella oportunidad, representaban experiencias de escuelas rurales con pluriaño, enseñanza mediada por nuevas tecnologías, centros educativos para la producción total que presentan características de asistencia con alternancia y espacios educativos no formales. Dicho panel fue grabado y forma parte del repositorio de experiencias a las cuales remitimos los años subsiguientes.

Para el año 2020, acompañando el cambio del programa de la cátedra, se preveía la revisión de esta estrategia para la enseñanza de los contenidos de la unidad 4. Tratando de responder a las solicitudes de estudiantes de tener mayor acercamiento a las prácticas de enseñanza “en territorio” en su formación de grado, se preveía que, en lugar que colegas puedan acercarse a la facultad a compartir sus experiencias, quienes están cursando la materia puedan ir a los espacios a conocer cómo es el trabajo que allí se desarrolla.

Ante la situación de aislamiento primero y distanciamiento social preventivo y obligatorio luego (ASPO y DISPO respectivamente), tuvimos que revisar nuestra propuesta inicial generando condiciones que se adecuaron a las indicaciones y posibilidades que el contexto nos permitía. En ese sentido, es que en lugar de las visitas, desarrollamos una serie de entrevistas virtuales a colegas que nos contaron cómo piensan la enseñanza en sus instituciones y qué características asume la misma en sus espacios de desempeño laboral.

Consideramos que el trabajo con esta unidad y, específicamente, con la estrategia que describiremos a continuación nos permiten analizar las prácticas de enseñanza como procesos complejos, constituidos por actantes sociales y objetos de conocimiento, configurados sociocultural e históricamente y, a su vez, reflexionar críticamente sobre el ejercicio de la práctica docente y sus posibilidades de transformación áulica, institucional y social.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Trabajo desarrollado a partir de la realización de las entrevistas

2.- El panel “Didáctica, nuevos escenarios” fue grabado y se convirtió en un recurso de consulta en las estrategias de trabajo sucesivas. Se encuentra disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=SyJ93m5EH7g&t=24s>



Para el desarrollo de la actividad que nos permitiera abordar los contenidos de la unidad 4, nos pusimos en contacto con 3 colegas docentes que se desempeñan en diferentes espacios laborales. Nuestro objetivo fue poder presentar a lxs estudiantes que cursaban la materia, diferentes espacios en los que tienen lugar las experiencias seleccionadas, conocerlas desde el relato de quienes forman parte de las mismas y articularlas con las categorías teóricas que nos presentan los materiales de referencia del programa de la materia para la unidad.

Para esta tarea, decidimos que cada docente de la cátedra realizaría una entrevista y entre todo el equipo, construimos las preguntas de modo que sean los mismos interrogantes en todos los casos aunque las respuestas ofrecidas sean diferentes dependiendo de quien la ofrecía.

En el guión de la entrevista, indagamos sobre las características que asumía la experiencia de la entrevistada, las motivaciones institucionales para iniciar la experiencia, para atender qué problemas se la pensó, cuáles son los problemas de la práctica que pretenden abordarse desde las estrategias desarrolladas, las limitaciones que se presentan en la propuesta diseñada y las dificultades que aparecen en la tarea y por último, cómo se organiza la enseñanza en la experiencia. Una última pregunta, tenía que ver con la dimensión contextual del ASPO y DISPO, preguntamos sobre cuáles eran las modificaciones que la experiencia había sufrido.

A continuación, les presentamos a las colegas entrevistadas, las instituciones en las que se desempeñan y describimos brevemente los aspectos centrales de la experiencia que nos compartieron. En esta ocasión entrevistamos a:

Estefanía Villalba, quien es Vicedirectora del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 210 de La Plata, institución conveniada con un gremio que funciona con sede en la ciudad de La Plata y con una extensión áulica en la localidad de Abasto. Ofrece carreras de tecnicaturas y profesorados, sobre este último grupo de carreras concentra su exposición. Presenta la organización de los profesorados como carreras con cursadas diarias de lunes a viernes, con horarios fijos (el caso de este instituto, funciona en el turno noche) y se cursan anualmente entre 8 y 9 materias. La estructura de los planes de estudio, comprende materias diferenciadas, específicas de lo disciplinar de cada profesorado y materias del campo pedagógico que son comunes en todas las carreras. Para este segundo grupo de materias, se desarrolla la estrategia que Estefanía expone en la entrevista.

Como decisión didáctica institucional, se facilitan reagrupamientos de un mismo año de diferentes carreras, promoviendo la articulación del trabajo de enseñanza por un lado, entre docentes que deben seleccionar bibliografía, diseñar estrategias de enseñanza, planificar clases conjuntas, evaluar, etc., y por otro lado, la tarea de aprendizaje compartida entre estudiantes de distintos profesorados quienes reciben propuestas de enseñanza de diferentes espacios curriculares que pretenden trasladar a quienes cursan los profesorados del rol de estudiantes para se posicionen como profesionales de la educación de modo que

puedan relacionar saberes de los distintos campos profesionales de su formación.

Tamara Ardizzoli es la Coordinadora Académica de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” que es parte del sistema de pregrado de la UNLP en la que se ofrece la formación del nivel primario. La escuela organiza la oferta en dos turnos, en el turno mañana el primer ciclo (1º, 2º y 3º año) y en el turno tarde el segundo ciclo (4º, 5º y 6º); cada año, cuenta con 5 secciones. Presenta como punto de partida del trabajo institucional, la necesidad de considerar las trayectorias educativas para atender los tiempos de aprendizaje y generar condiciones de enseñanza y dispositivos para que permitan el acompañamiento de las trayectorias.

A partir de este encuadre, describe algunas de las estrategias que ponen en juego en la escuela: el reagrupamiento entre estudiantes de diferentes años (a veces agrupados con decisiones docentes, otras por decisiones de estudiantes), con distintos propósitos flexibilizando la gradualidad y ante esto, generar diferentes equipos de trabajo docente para acompañar las tareas de los reagrupamientos, redefiniendo los cargos y los roles institucionales asignados.

Al alterarse los modos de enseñar y los modos de aprender, se revisan los modos de evaluación y se desarrollan diversas estrategias de acompañamiento a quienes no alcanzan los resultados esperados, por ejemplo quienes no aprendieron aún algún contenido específico, se le ofrece lo que llaman “el diferido en contrturno”, es decir, que pueda concurrir en otro horario escolar para recibir otro tipo de acompañamiento en el aprendizaje a partir de otras estrategias de enseñanza. También se reemplazan las evaluaciones que se realizaban en febrero, evaluaciones del tipo “compensatorias” que aportaban información. Los estudiantes debían repetir o permanecer en el mismo año escolar o podían promover y continuar sus estudios en el siguiente año, generando como estrategia alternativa el pase de año con una promoción acompañada con una maestra de apoyo que sostenga esa trayectoria específica atendiendo a las necesidades de aprendizaje para que la continuidad pueda ir adquiriendo mayor autonomía.

Eugenia Olaizola es parte del Equipo de Educación a Distancia de la FaHCE-UNLP que tiene por funciones impulsar, planificar y gestionar acciones de tecnología educativa que se desarrollen en el marco de la Facultad. Con la premisa de que el saber es una construcción colectiva, desde el equipo realizan propuestas formativas para docentes que llevan adelante propuestas de enseñanza en la Facultad, reponiendo a las plataformas virtuales como mediadoras pero no creadoras de la enseñanza; amplía que las plataformas no son solamente espacios que alojan páginas web, sino que también son redes sociales, instancias de encuentros sincrónicos y de intercambios asincrónicos, nos propone pensar al espacio de las aulas virtuales como aulas aumentadas o extendidas que posibilitan la transmisión, la enseñanza con diversos soportes que no sólo y exclusivamente son el escrito.

Encuentran como dificultad en su trabajo, algunas concepciones de docentes que llevan



adelante propuestas de enseñanza a distancia que intentan trasladar lo que sucede en las instancias presenciales, a las propuestas mediadas por tecnologías de la información y la comunicación; ante estas situaciones, desde las capacitaciones intentan presentar lo específico de los entornos virtuales, las características que tienen, las limitaciones y potencialidades que portan con el propósito de acompañar el trabajo sobre las diferentes estrategias posibles en la virtualidad.

A partir de observar las entrevistas en el año 2020 y 2021 dividimos a lxs estudiantes en 3 grupos para que cada uno de ellos trabaje de modo específico sobre una entrevista. Para ello, propusimos que se pueda realizar un análisis e intercambio en diferentes foros donde se fueran discutiendo cada una de las experiencias y de la moderación y problematización de los foros, participamos tanto las docentes como las adscriptas a la cátedra. Para el intercambio en el foro, propusimos algunos ejes de discusión:

- Supuestos pedagógico-didácticos del sistema escolar: ¿En qué medida son recuperados o no por las experiencias de las entrevistas? ¿Cómo se resuelven en la práctica de la experiencia (cronosistema -principio de homogeneización-, descontextualización de los saberes, presencialidad y simultaneidad)?

- Principios de organización escolar: ¿Cómo aparecen en las entrevistas? (Principio de homogeneización, simultaneidad, estructura graduada, formato escolar rígido).

- Avatares que sufre el sistema: ¿Cómo se resuelven en las entrevistas? (Ingreso, permanencia, avance gradual -por ciclo lectivo-, aprendizaje real, promoción escolar o acreditación, cambio de nivel, cambio de modalidad).

- Tipos de trayectorias educativas que construyen quienes participan de la experiencia. ¿Cómo podrían caracterizarlas?

- ¿Cómo se atiende este eje: Aprendizaje monocrónico vs. Aprendizajes equivalentes (cronologías simultáneas o policronía)?

Asimismo, en el año 2022 trabajamos durante la cursada presencial solamente con dos entrevistas y reservamos una tercera, en esta oportunidad la realizada a Estefanía, como insumo para la evaluación en el 2do. parcial. Allí propusimos que puedan trabajar sobre algunos interrogantes:

- ¿Qué análisis se podría hacer desde el texto de De Vita sobre la experiencia del ISFDyT N° 210?:

- ¿Qué supuestos pedagógico-didácticos de la escuela moderna se rompen o se legitiman con esta experiencia seleccionada? ¿En qué sentido?

- ¿Qué características presentan las trayectorias estudiantiles y qué respuestas se formulan desde el ISFDyT N° 210?

En ambas oportunidades, en el intercambio en el foro y en el intercambio en la presencialidad del 2022, lxs estudiantes pudieron tejer un análisis que entramaba referencias a la voz de las entrevistadas y las referencias a las categorías teóricas presentes en los materiales bibliográficos. La estrategia didáctica empleada es reconocida por nustrxs

estudiantes como una valiosa oportunidad de conocimiento y observación de instituciones que abordan la diversidad y reconocen las trayectorias estudiantiles, experiencias que no solo acercan la cotidianeidad institucional a la teoría sino que exponen los márgenes de acción profesional y las tensiones propias de las prácticas de enseñanza.

CONCLUSIONES

Las condiciones de virtualización de la enseñanza generadas por la pandemia afectaron las prácticas desarrolladas, las estrategias empleadas y la evaluación. Se plantearon nuevos desafíos al tiempo que se fortalecieron ideas que considerábamos valiosas y que veníamos sosteniendo desde años anteriores como el posicionamiento ante las relaciones entre teoría y práctica.

Los mayores desafíos, como hemos intentado relatar en esta ponencia, estuvieron ligados a las posibilidades de recrear en las nuevas condiciones las oportunidades para desarrollar las capacidades de construcción conceptual y analítica que creíamos necesarias. Sin embargo, en este contexto sostuvimos que:

“El desafío en la formación superior es diseñar propuestas que incorporen la formación en la práctica brindando la posibilidad de potenciar la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales, o profesionales en el caso de los postgrados) para la reflexión en la acción (Schön 1997). Esta reflexión en la acción supone el desarrollo de la habilidad para la evolución permanente de los profesionales y la resolución de problemas inherentes a la práctica profesional.” (Pogré, 2014, p.66)

Por ello, la estrategia de entrevistas a actores institucionales resulta valiosa ya que nos permite, por un lado, recuperar ciertas categorías teóricas que forman parte de nuestras unidades; y por el otro, dimensionar el rol activo de los profesionales de una institución educativa, el proceso de toma de decisiones y las tensiones propias de las prácticas de enseñanza en contextos institucionales.

Algunos trabajos sobre los procesos de formación en la educación superior (Pogré, 2014; Catenazzi, Pogré, et al, 2007) mencionan que en las propuestas se debería incluir estrategias de enseñanza que combinen actividades que vayan ganando progresivamente en intencionalidad constructiva de inmersión en las prácticas profesionales de un campo. En la estrategia que hemos descrito en esta ponencia, se propone a lxs estudiantes “poner en juego” los conceptos y las informaciones abordadas en la Unidad 4. Se trata de relacionar esos conceptos con situaciones de la práctica profesional, se analizan casos desde cierta perspectiva, se analizan las decisiones que han tomado desde las instituciones, se establecen cuáles son las situaciones que han llevado a jerarquizar prioridades o líneas de acción en relación con determinados criterios, sin dejar de poner en el centro a la enseñanza.



BIBLIOGRAFÍA

Catenazzi, A; Pogré, P. et al (2007) "Estrategias pedagógicas orientadas a la articulación entre teoría y práctica en la formación de los profesionales de la ciudad". Ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria: Enseñar y aprender en la Universidad. Culturas y educación en la Universidad: problemas y perspectivas. Universidad Nacional de San Martín: San Martín, 6 y 7 de septiembre de 2007.

Terigi, Flavia. (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/bancoderecursos/media/docs/bloque03/Terigi_Flavia_Conferencia_Las_cronologias_de_aprendizaje.pdf

Picco, Sofía (2020). Programa Didáctica. Departamento de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Ciencias de la Educación; Profesorado en Ciencias de la Educación. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11702/pp.11702.pdf>

Pogré, P. (2014). "Los desafíos actuales de la enseñanza en el Nivel Superior. Enseñar en la universidad para que todos puedan comprender". En: Civarolo, M.M. *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

¿Qué tipo de prácticas son las prácticas docentes? Reflexiones narradas en pandemia y pos pandemia

Carolina Martini
María Belén Angelelli
Mariela Carrera
Carolina Gaído

FES-UPC
CIECS (CONICET y UNC) y FES-UPC
FAD-UPC
FTA - UPC

carolinam@upc.edu.ar
belenangelelli@upc.edu.ar
mcarrera@upc.edu.ar
carolinagaído@upc.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo problematiza nuestras prácticas docentes llevadas a cabo en la emergencia sanitaria desatada por el Covid-19 en el año 2020 y mantenida durante el 2021. Reflexionamos sobre los cambios de espacio-tiempo y las relaciones que se tejían en “el aula” tradicional frente a la urgencia de continuar dictando clases desde otros medios. Como punto de partida, experimentamos que hubo un desborde. Pero, tal vez, podemos decir que se mantuvo la intención de transmitir algo, una nota distintiva (Edelstein et al, 2008) de nuestras prácticas docentes. ¿Cómo interpela esta práctica las nuevas formas de posicionarnos ante lo inesperado, ante el desborde?

Nuestro objetivo es construir las notas distintivas de nuestras prácticas en común, situadas en la Universidad Provincial de Córdoba -UPC- desde distintas facultades. Partimos de reflexionar(nos) sobre la(s) práctica(s) docente(s), cómo se caracterizan, qué lugar ocupan en el mundo social, y cómo las distinguimos de otras prácticas de acuerdo a nuestra *experiencia* (Larrossa 2007, 2009). La estrategia metodológica se basa en la revisión de narrativas docentes de nuestras prácticas en los últimos dos años en la UPC, Argentina.

PALABRAS CLAVE: prácticas docentes, narrativas, transmisión, desborde, pandemia



INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos una reseña sobre nuestras prácticas docentes (Edelstein et al, 2008) en el contexto de pandemia y lo que se vislumbra como una pos pandemia, en el marco de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), Argentina. Las autoras nos encontramos dialogando experiencias sobre los espacios curriculares que transitamos en la misma universidad pero en distintas facultades: dos de nosotras desde la “Metodología de la investigación cualitativa”; otra, desde la “Educación vocal” y por último, desde el campo del turismo.

Partimos de reflexionar(nos) sobre la(s) práctica(s) docente(s), cómo las podemos caracterizar, qué lugar ocupan en el mundo social, y cómo las distinguimos de otras prácticas de acuerdo a nuestra *experiencia* (Larrosa 2007, 2009). Nos preguntamos sobre qué tipo de prácticas son las prácticas docentes y en este sentido, cuáles son las notas distintivas. Para esto, recuperamos nuestra historia personal y profesional en un recorrido que transite entre la teoría y la práctica, que profundice en su relación dialéctica, y se reconozca el conjunto de procesos cognitivos y afectivos enmarcados en un contexto político y social definido en clave epocal.

La pandemia por Covid-19 caracteriza al 2020 como un año irruptivo - destructivo de una cotidianeidad cristalizada y ritualizada. Dentro de esta transformación explosiva, el campo de la educación fue uno de los principales afectados. Y, con ello, las prácticas docentes que usualmente estaban caracterizadas de un modo, de un día para el otro, se re-configuraron, abriendo paso a una re-conceptualización y re-experimentación.

Cambiaron los espacio-tiempo y las relaciones que se tejían en “el aula” tradicional, de eso no hay dudas. Hubo un desborde. En una búsqueda por caracterizar esos procesos, mediatizados, acelerados, atravesados por un duelo continuo por una cotidianeidad que ya no es la de ayer -pero sí fue igual día tras día de aislamiento-, podemos decir que lo que intentamos mantener fue la intención de transmitir algo, una nota, entendida como una característica que distingue nuestras prácticas. ¿Cómo interpela esta práctica las nuevas formas de posicionarnos ante lo inesperado, ante el desborde? Esta y otras preguntas guiarán a modo de núcleos claves y problemáticos (Achilli, 2008, p. 43) de nuestra reflexión que se articula en tres ejes o momentos reflexivos: comenzamos con una construcción teórica de la categoría de prácticas docentes, para luego detenernos sobre la particularidad de nuestras prácticas, situadas local y temporalmente. Estos dos momentos nos dan pie para pensar en nuestras prácticas docentes en pandemia y pos pandemia. ¡Buena lectura!

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE PRÁCTICAS DOCENTES?

Las prácticas de enseñanza son prácticas sociales específicas que refieren particularmente al trabajo con el conocimiento y a las relaciones entre estos, y los sujetos: docente-

estudiantes. Estas prácticas de la enseñanza a su vez, son prácticas docentes, pero éstas incluyen también otras prácticas sociales más allá del espacio áulico como los proyectos institucionales.

Las prácticas docentes se desarrollan en un espacio institucional y social determinado y especializado. La enseñanza es personal, pero trasciende lo individual. Es un proceso caracterizado por sucesivas mediaciones; el conocimiento es reconfigurado según variables como el equipo de cátedra, los contenidos mínimos, y el tipo de estudiante e institución; por eso las prácticas implican procesos de racionalidad a fin de explicitar los argumentos de tales mediaciones.

Respecto del lenguaje de la enseñanza, es de carácter discursivo. Proviene del discurso científico y se adapta al discurso del aula, subjetivado por el profesor que muestra, que enseña, que habla. Por eso, la enseñanza no implica una transmisión transparente, sino un espacio de significaciones que otorga sentidos, valores y creencias a los contenidos. Se construyen significaciones que permiten que docentes y estudiantes, se incluyan en el orden del discurso, lo que contribuye así a constituir sus subjetividades en el marco de las prácticas de enseñanza. Éstas tienen un carácter político debido a las decisiones que la docencia toma respecto a cómo impartir el contenido en relación al aula y a las características de la institución.

Esta práctica compleja requiere ser estudiada desde al menos, 3 niveles (Jackson, en Edelstein, 2008):

- 1- Micro: procesos interactivos al interior del aula y en relación a la clase.
- 2- Meso: relativo a lo institucional.
- 3-Macro: aquellos condicionantes sociales, culturales y políticos más amplios.

Abordar las prácticas docentes como algo social, supone observar que las representaciones y las prácticas son de sentido y lógica práctica (Bourdieu, 2007). Se juegan a partir de normas. Como todo juego, no habría reglas conscientes y constantes, sino principios prácticos ¡Cuánto de vago y de incertidumbre en las dinámicas entre sujetos cambiantes en las prácticas docentes! (Steiman, 2018).

Desborde

Se reconoce en las prácticas docentes su característica de práctica situada constreñida por componentes de orden social, institucional y áulicos en un espacio-tiempo determinado. Están condicionadas por la multidimensionalidad, simultaneidad e inmediatez (Jackson en Edelstein et al, 2008). La pandemia nos interpeló y nos convocó a nuevas revisiones y reflexiones sobre las prácticas en torno a lo inesperado, al desborde. Según Achilli, la investigación en la docencia permite “hacer visible (...) aquello que no vemos” (2008, p.43) y es a través de “núcleos claves” (2008 p.43) que podemos objetivar nuestras propias prácticas.

Si nos situamos en el comienzo lectivo a mediados de marzo del año 2020, cuando las



prácticas presenciales tuvieron que adaptarse sin transición alguna a la virtualidad, como docentes nos vimos interpeladas en cómo seguir. ¿De qué modo se construye un vínculo de confianza indispensable para que la transmisión ocurra?, ¿cómo sostenemos un diálogo que nos permita comunicarnos genuinamente? Nos hacemos eco de la pregunta de Jackson para profundizar en cuanto a los requisitos mínimos que debe poseer una interacción - de práctica docente- para que pueda describírsele como tal (en Edelstein et al, 2008). Si los requisitos incluyen el cuerpo y el gesto mínimo, difícilmente se cumplieron con personas insertas en cuadraditos negros o con rostros difuminados del otro lado de la pantalla. De todos modos, no podemos negar que en la virtualidad se desarrollaron las prácticas docentes y que, gracias a ello y a la tecnología como mediadora, el ámbito educativo continuó. A raíz de esto nos preguntamos a modo de nota distintiva si a partir del 2020 habrán cambiado los paradigmas de las prácticas docentes (?)

SOBRE LA PARTICULARIDAD DE NUESTRAS PRÁCTICAS DOCENTES

Transmisión y vínculo pedagógico

Nuestras prácticas docentes están atravesadas desde lo micro, meso y macro. El 2020 caracterizadas por lo *micro* -pantalla- sobre la situación *macro* de pandemia que nuestro nivel *meso* -Universidad en proceso de normalización: de nivel terciario a superior universitario-, adaptó para continuar acompañando los procesos de enseñanza y aprendizaje y nosotras como docentes, tuvimos que adaptarnos.

Desde lo micro podemos reconocer que nuestras prácticas docentes son un encuentro con otras personas, incluso, con generaciones diferentes. En nuestras narrativas -en virtualidad como en presencialidad- aparece de fondo esta inquietud del encuentro con un otre, algo común a todas las prácticas sociales. Ese otre que no soy yo, pero que me constituye, que como espejo me devuelve eso que yo no sé de mí (Bajtín, 2015). En el caso de las prácticas docentes, el encuentro se da en un contexto particular y con una finalidad propia: además de la relación más ontológica que mencionamos recién, está la intención de transmitir algo, y en esta relación la diferencia entre yo y el otre se complejiza en tanto en un principio hay alguien que sabe algo que el otre no, y hay que ponerlo en común. Y en diálogo aparecen situaciones que hablan de una ética para con un otre: ¿en qué lugar discursivo lo ubico?, ¿cómo un ser capaz de entenderme?, ¿cómo alguien “hace lo que puede”?, ¿como una persona adulta responsable de sus actos?, ¿o como alguien que requiere acompañamientos especiales para conseguir su tarea? Ese fino límite entre acompañar e infantilizar dando tareas cada vez más “fáciles”, es una preocupación o nota de nuestras prácticas, inmiscuidas en la nueva excusa -real o ficticia- respecto a la frase: “*disculpe profe, se me cortó internet, no tengo buena conexión*”.

Reflexionar sobre las notas distintivas de nuestras propias prácticas docentes, nos hace preguntarnos lo siguiente: ¿cómo hablamos, leemos, interpretamos y escribimos en

nuestras prácticas pedagógicas en la universidad que las vuelven únicas frente a los demás niveles educativos?, ¿hay algo de lo “no obligatorio” que incida en estas prácticas?, ¿cómo condiciona la adultez de los sujetos intervinientes en el proceso de enseñanza? - si es que condiciona-. ¿Hay algo de lo “superior” que haga que el saber sea más especializado, se vuelva un aprendizaje “más formal” y que influya en las maneras de enseñarlo? Por ejemplo: formalidades del uso de los espacios, menor corporalidad, no lugar para la espiritualidad, falta de espacios informales para eventos educativos. ¿En la enseñanza de materias teóricas, solo fomentamos el aprendizaje a partir de leer, escuchar y tomar apuntes?, ¿cómo condiciona el objeto de enseñanza en la didáctica?, ¿hay una manera de enseñar música diferente a la de metodología?

El gran ausente: el cuerpo mediatizado

Sentimos que el cuerpo es el gran ausente, sobre todo durante el 2020. El cuerpo en su totalidad es un elemento clave en la construcción de diálogos. En los encuentros pedagógicos, como sostiene Porta y Flores, “hay algo del cuerpo que enseña” (2017, p. 7). El cuerpo permite la afección, la pasión, “el sentimiento humano de sentirse afectado por la clase” (Porta y Flores, 2017, p. 7). Sumado a esto, podemos decir que en el espacio áulico tradicional, participamos del diálogo pedagógico con los cinco sentidos que despliegan experiencias áulicas de un compartir común que contribuye al diálogo pedagógico y a la construcción de la “distancia óptima” (Reisin, s/a).

A partir de la mediatización, pasamos al mundo de la planicie y la quietud: cuerpos casi inmóviles de la cintura para abajo, reunidos en una cuadrícula de la pantalla, donde además uno de esos cuadrados es un espejo constante de mi imagen, donde casi narcisistamente puedo ver y “controlar” cómo me veo (Garolera, 2020). A partir de la mediatización, sólo dos sentidos pueden intervenir en el diálogo tecnologizado: la vista y el oído (hasta la vista puede verse pixelada y la voz entrecortada).

En tanto seres humanos, somos y pensamos el mundo desde diferentes lógicas (Ribetto, 2014) y esos modos de pensar y ser lo transmitimos a otros de diferentes formas, no solo a través de una lengua común. Son los “gestos mínimos” los que se constituyen como una potencia, como agenciamiento que permite pensar el educar como una relación con la alteridad posible (Ribetto (2014). Estos gestos mínimos son un acontecimiento que irrumpe, que desborda y provoca experiencia ¿Cómo irrumpen estos gestos mínimos en nuestras prácticas docentes mediatizadas?, ¿generan nuevos/otros desbordes que los de la presencialidad?

En este panorama, nuestras prácticas docentes de los últimos dos años hacen que nos cuestionemos acerca de los nuevos modos de *dar* clases. ¿Devenimos en tutores? En la virtualidad una de las maneras de garantizar el vínculo pedagógico fue a través de tutorías entendidas como meets sincrónicos con menor cantidad de alumnx, acompañando guías de trabajo y respondiendo consultas, experimentando así, una cercanía y, por qué



no, mayor *control* sobre la clase. Sin duda se generaron encuentros, otros a los que no estábamos acostumbradas.

NUESTRAS PRÁCTICAS ¿EN LA POS PANDEMIA? O ¿CUÁL ES EL DESBORDE HOY?

Masschelein y Simmons (2014) cuando se refieren al espacio y tiempo escolar como una “suspensión de un presunto orden natural desigual” (p.11), sostienen que las formas de los establecimientos educativos, la disposición y espacialidad de sus aulas, el rol y ubicación del docente y las herramientas y métodos escolares son los que contribuyen a “separarse literalmente del tiempo y del espacio del hogar, de la sociedad o del mercado laboral, y de las leyes que los gobiernan.” (p. 14).

En el ámbito universitario provincial de Córdoba, desde la irrupción de la pandemia, la mayoría de nuestras clases pasaron a ser virtuales, mediadas por tecnologías digitales, dictadas y tomadas, en casa -o el trabajo-, en tiempos que no siempre han coincidido con los programados en la presencialidad, con posibilidad de grabaciones, y visualizaciones a voluntad. Como docentes, nos hemos encontrado a diario repensando nuestras clases sin un tiempo/espacio común y *suspendido* como era el “aula” y, en ocasiones, se nos dificultó interactuar (y conectar) con estudiantes.

Está claro que esta modalidad virtual vino a traer lógicas con nuevas configuraciones de espacios y tiempos de clase, que poco tienen que ver con esa separación o suspensión que mencionábamos antes. En cada dimensión macro, meso, micro, las prácticas de enseñanza se mantuvieron bajo una música de suspenso constante. El 2020 nos encontró con una energía *proactiva* sin darnos tiempo a la reflexión, porque no había tiempo, porque la prioridad era sostener a los estudiantes, había que actuar rápido. Nos vimos envueltas en prácticas más cercanas a la de una *youtuber* que a la de una docente. Como una normalidad, una naturalización de la mediatización e inmediatez de las cosas, si no los estudiantes se iban.

Las prácticas docentes como un proceso a largo plazo

Durante el 2021 *cayeron muchas fichas* de lo trabajado el año anterior, nuevamente desde la virtualidad pero con la necesidad del acercamiento, del foco en el gesto mínimo, la necesidad de volver a la práctica docente como un proceso a largo plazo, un disfrute del segundo a segundo, un festejar de cada logro sin hacer demasiado foco en mostrar, en resolver para demostrar lo que se hace en ese ámbito íntimo que es el momento de cruce de saberes. Pensamos en las personas que le ganaron a la caída del sistema, a los errores virtuales y logró inscribirse en la Universidad, con esperanzas de transformación. Sin saber desde la virtualidad las “expectativas mutuas” serían exitosas, por el simple hecho de aprender, de cantar, de ser psicopedagoga, de ser Licen Turismo. Y nos preguntamos si sus expectativas serán cumplidas.

El entrenamiento técnico, que requiere de sentidos agudos se vió recortado por una pantalla, por una señal que se cortaba, por un sonido que el cerebro completaba para que todo continúe como si no pasara nada. En esos momentos, nuestra experiencia de prácticas presenciales se pusieron al servicio de nuestro yo mediatizado para, desde el recuerdo, completar los sentidos que no pudieron participar de la práctica. Como toda práctica exige ser configurada sobre el saber que procede de la experiencia. Es que el tiempo no paró, y si paraba era posible que el interés desaparezca; y en consecuencia, un ciclo cerrará. En medio de todo esto, nos hacemos eco de la pregunta sobre las notas distintivas “¿cómo incidir en esquemas, en habitus (Bourdieu, 2007), si el sujeto no los conoce del todo e ignora su potencialidad transformativa desde esta realidad o en la virtualidad?

En este campo de fuerzas y contradicciones creímos en continuar sin perder el hilo de la práctica, en sostener desde el carácter político y con la convicción de que la música y la palabra transforman, elevan, nos abren a otros planos simbólicos de aprendizaje. “En la música florece lo que la palabra nombra, se va haciendo sentimiento en corcheas y redondas” (Aguirre, 2004).

CONCLUSIONES

A través del presente trabajo pudimos mirar nuestras prácticas docentes, desnaturalizarlas y así, organizar nuestra experiencia como una instancia de formación de manera individual y grupal. El propósito consistió en generar situaciones de reflexión sobre la propia práctica, nos preguntamos sobre qué tipo de prácticas son las prácticas docentes y articulamos nuestras reflexiones en torno a tres momentos reflexivos, pudiendo dar cuenta de algunas notas distintivas sobre nuestro hacer y ser..

Imbuidas de incertidumbre, las prácticas docentes suponen la aprehensión del mundo social según un sentido práctico, pero también, desde un posicionamiento epistemológico. Nosotras en tanto docentes, enseñamos contenidos mínimos que lo meso/macro nos determina, pero en el juego del aula/pantalla pueden aparecer otros que desbordan nuestra planificación, certezas, miedos, dando lugar a algo nuevo, humano. Justamente, las prácticas docentes se inscriben en el tipo de prácticas que promueven y construyen humanidad. Las prácticas de enseñanza constituyen un viaje, un juego social y artístico que demanda maneras particulares del ser, en nuestros decires y en nuestros cuerpos.

Hoy, nos toca revisar lo vivido y narrado en plena pandemia. Toca tensionar el sentido de los medios tecnológicos en nuestras propuestas de enseñanza. La reflexión sobre la práctica y de los propios procesos de aprendizaje es parte de nuestra tarea docente, lo que implica una crítica de los contenidos y autocrítica de los métodos con los que son transmitidos. Relatar lo vivido posibilita que se pueda reflexionar y tomar conciencia de aquello que “nos” pasó y nos deja en mejores condiciones para afrontar el presente y reorganizar las respuestas frente al futuro (Bruner en Alliaud, 2011).



¿Cómo acompañar a nuestro estudiantado en su proceso de aprendizaje desde nuestro proceso de enseñanza?

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (2008) Investigación y Formación docente, Colección Universitas, Rosario, Laborde Editor.

Aguirre, C (2004) La palabra y la música, Del disco Rojo, disponible en: <https://www.flashlyrics.com/lyrics/carlos-aguirre-grupo/la-musica-y-la-palabra-23>

Alliaud, A. (2011) "Narración de la experiencia: práctica y formación docente", en Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.92-108, jul./dez.

Arocena, R; Silva Laya, M y Chiroleu, A. (2017) Conversatorio Democratización e inclusión: acceso, permanencia y egreso, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=yfypfZKHAFI>

Bajtín, M. (2015) *Yo también soy: fragmentos del otro*. CABA: EGodot

Bourdieu, P (2007) El sentido práctico. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.

Edelstein, G., Salit, C., Domjan, G., y Gabbarini, P. (2008) Módulo 2: Práctica Docente. Universidad Nacional de Lanús. Secretaría Académica. Dirección de Pedagogía Universitaria. Programa de capacitación docente continua.

Larrosa, J. (2008). Conferencia "La experiencia y sus lenguajes" Disponible http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

Larrosa, J. (2009) "Experiencia y alteridad en educación". En Skliar, C. y Larrosa, J. comp. *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens. Disponible en <http://www.agmerconcordia.com.ar/wpcontent/uploads/2013/03/SKLIAR-Carlos-y-LARROSA-JorgeEXPERIENCIA-Y-ALTERIDAD-EN-EDUCACION.pdf>

Larrosa, J. (2019) Esperando no se sabe qué: sobre el oficio de profesor. Capítulo 1, Apartado: *Separaciones*. Buenos Aires. Noveduc Editorial.

Porta, y Flores (2017) "La hospitalidad en profesores memorables universitarios". en Revista de Estudios y Experiencias en Educación Vol. 16 N° 30, abril 2017 pp. 15 - 31

Ribetto, A. (2014) "Gestos mínimos y pedagogía de las diferencias" en *Polis*, Revista Latinoamericana, Volumen 13, N° 37, 2014, p. 191-202

Steiman, J. (2018) *Las prácticas de enseñanza., en análisis desde una didáctica reflexiva.* Buenos Aires. Miño y Dávila.



Didáctica General: desplazamientos y nuevas configuraciones. Más allá de las agendas

Celia Salit
Marina Yazyi
Jennifer Cargnelutti
Florencia Avila
Ana Belén Caminos

Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba

celia.salit@unc.edu.ar

marina.yazyi@unc.edu.ar

jcargnelutti180@unc.edu.ar

florencia.avila.750@mi.unc.edu.ar

anabelencaminos@mi.unc.edu.ar

RESUMEN

Desde el reconocimiento de que la pandemia ha modificado las condiciones pedagógicas de la escolaridad propias del formato escolar moderno (presencialidad, simultaneidad y gradualidad), y las categorías del campo pedagógico, en especial, aquellas que teorizan dichas prácticas, decidimos como equipo de cátedra de Didáctica General, redoblar la apuesta y pensar otros modos de conceptualizar las prácticas y construir otras categorías.

Recuperando la expresión de Rancière (2018), en “la escena” de la clase, desde la construcción de “una cierta intriga”, es que las nociones se pusieron a trabajar y se dispusieron en el espacio. Allí, en ese “escenario virtuoso”, un grupo de estudiantes de profesorado, interesados en la docencia, asumen como propia la invitación, el convite a repensar otros modos de comprender las prácticas docentes y las prácticas de la enseñanza.

Proponemos, en este escrito, la reconstrucción de esa suerte de conversación que sostuvimos junto a los estudiantes a lo largo del desarrollo y estudio de la materia, en el marco de los profesorados de Teatro, en Educación Plástica y Visual, y en Educación Musical de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, durante el primer semestre del año 2021. Reconstrucción en términos de reconocer permanencias, desplazamientos y nuevas configuraciones para innovar acerca de la enseñanza en el nivel Superior.

PALABRAS CLAVE: didáctica, enseñanza, desplazamientos, pandemia

UNA APROXIMACIÓN INICIAL

El maestro abre las puertas de su sala. Se sube el telón,
y comienza una nueva clase. Los espectadores participan de la escena.
Juntos, docente y estudiantes observan la llegada de un nuevo saber:
quien enseña “ha puesto algo sobre la mesa”.
(Masschelein y Simons, 2014)

Innovación, transformación y alternativas se configuran en tres de los términos incluidos en el Eje 3 de estas Jornadas que nos interesa rescatar, en tanto aluden a una apuesta que debe desafiarnos a los docentes¹ permanentemente, pero que adquieren un particular significado en el contexto que atravesó al sistema educativo en su conjunto durante 2020 y 2021. No nos fue posible, entendemos que a ningún docente, mantenerse ajeno a las circunstancias a las que el acontecimiento de suspensión de la presencialidad nos enfrentó y, por lo tanto, no fue posible, sino innovar, transformar, pensar propuestas de intervención alternativas.

En este marco, a nuestro entender, también las disciplinas del campo pedagógico se vieron interpeladas y con la necesidad de repensarse. Por ende, su enseñanza nos demandó reconocer el desplazamiento de ciertas categorías y la configuración de otras, lo cual nos lleva a plantearnos la posibilidad de pensar más allá de las agendas². Recuperamos la noción de Clanet (1993) para hablar de desplazamientos, en tanto su perspectiva nos permite trasladar la idea de la necesaria producción de movimientos en los procesos investigadores hacia nuestras prácticas docentes a los fines de contrarrestar, en términos del autor, tendencias asimilacionistas y reduccionistas en el marco de una lectura multireferencial, en la que la didáctica opera como disciplina de referencia.

En complementariedad con ese propósito, advertimos otros riesgos de orden epistemológico y pedagógico a la vez. Reconocimiento que nos llevó a asignar nuevas configuraciones a las categorías didácticas en juego. En efecto, la noción de configuración,

1.- El presente trabajo, que suscribe explícitamente los principios de equidad de género y las luchas de reconocimiento de las minorías, empleará expresiones como “los docentes” o “los estudiantes” con un criterio políticamente inclusivo. Es decir, la opción es utilizar un masculino generalizador que, aunque discute la hegemonía androcentrista, respeta las reglas gramaticales hoy vigentes y facilita la fluidez del recorrido de lectura.

2.- El concepto de agenda es recuperado de Edith Litwin (1997) y se atribuye el adjetivo de “clásica” o “nueva” refiriendo al primer caso a aquellas categorías clásicas de la didáctica: objetivos, contenidos, actividades, formas metódicas y evaluación; y para el segundo, a aquellas decisiones sobre el tiempo: los tiempos, los ritmos, el espacio, el clima de la clase, el lugar para la pregunta de los estudiantes; qué posibles agrupamientos proponer, cómo y cuándo habilitar instancias de interacción entre pares o acerca de cómo provocar una comprensión genuina, cómo generar plataformas de entendimiento mutuo, qué procesos de negociación de significados habilitar, cuál es la impronta de la palabra del profesor, entre las centrales.



según Adorno (2011), permite deconstruir objetos cosificados o reificados. Para el autor, una configuración es un racimo de conceptos en continuas combinaciones (Buck-Mors, 1981), que comprende tanto lo conceptual como lo empírico y su condición se encuentra simultáneamente en conexión y en tensión con los modos desde los cuales veníamos abordando lo que en el campo de la didáctica se caracteriza como clásica y nueva agenda.

A partir de la idea de asignar estatus epistemológico a las nuevas nociones y conceptos, en consonancia con la propuesta de Andrade, Domján; Salit (2020), nos permitimos un ejercicio de pensarnos por fuera de la diferenciación, que estableciera Litwin en la década del 90 del siglo XX, entre agenda clásica y nueva agenda.

En efecto, quienes nos dedicamos a la formación docente, convencidas de que se trata siempre de “enseñar a enseñar, enseñando”, de *poner algo sobre la mesa* parafraseando al epígrafe, advertimos —muy tempranamente— que, gran parte de aquellos soportes y encuadres teórico-metodológicos que sostuvimos durante tantos años ya no eran del todo viables, no tenían en el contexto de la pandemia, la potencialidad explicativa de antaño.

Así notamos que si bien múltiples categorías, esas de la llamada agenda clásica de la Didáctica, permanecen y siguen formando parte de aquello que hay que pensar cuando uno diseña la enseñanza, algunas de ellas —en ciertos sentidos— se habían desplazado. Pero también reparamos en que no alcanzaba ya la ampliación del categorial referencial de la Didáctica General y el derivado de las didácticas específicas, con el que hace unos años venimos trabajando con nuestros colegas. Había que pensar entonces en nuevas y otras configuraciones, en otros modos de conceptualizar las prácticas, de entenderlas; en construir otras categorías.

En esta coyuntura, a pesar de que la suspensión de la presencialidad escolar trastocó por completo las prácticas docentes y de la enseñanza, nos ganó la obstinación didáctica y entonces desde el reconocimiento de que todas las categorías del campo pedagógico, en especial aquellas que teorizan dichas prácticas, se encuentran alteradas, que la pandemia ha modificado las condiciones pedagógicas de la escolaridad propias del formato escolar moderno: la presencialidad, la simultaneidad y la gradualidad, decidimos redoblar la apuesta.

Y fue, recuperando la expresión de Rancière (2018), en “la escena” de la clase, desde la construcción de “una cierta intriga”, que las nociones se pusieron a trabajar y se dispusieron en el espacio. Allí, en ese “escenario virtuoso”, un grupo de estudiantes de profesorado, interesados en la docencia, asumen como propia la invitación, el convite, a repensar otros modos de comprender las prácticas docentes y las prácticas de la enseñanza. En consonancia con Alliaud (2021), entendemos que enseñar hoy implica producir saber y que ese saber nos une y nos encuentra pensando, reflexionando, combinando, produciendo e innovando.

Proponemos, a continuación, la reconstrucción de esa suerte de conversación que sostuvimos junto a los estudiantes a lo largo del desarrollo y estudio de la materia Didáctica

General, en el marco de los Profesorados de Artes Visuales, Teatro y Educación Musical de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, durante el primer semestre del año 2021. Reconstrucción en términos de reconocer permanencias, desplazamientos y nuevas configuraciones para innovar acerca de la enseñanza en el nivel superior.

ENTRAMANDO VOCES: LAS NUESTRAS Y LAS DE LOS ESTUDIANTES



“Yo presencial” (2021) Tute, humorista gráfico.

Desde la cátedra, hace tiempo ya, que procuramos ampliar el categorial referencial de la Didáctica, de modo que incorporamos en nuestra propuesta el abordaje de categorías tales como aula, clase, tiempos, clima, espacio, agrupamientos y otro conjunto de procesos interactivos que entendemos atraviesan las prácticas de la enseñanza. Ahora bien, ¿qué desplazamientos en los modos de significar esas categorías se pusieron en cuestión en el contexto de pandemia?

En el desarrollo del cursado 2021 trabajamos dichas categorías a partir de interpelarlas frente a las alteraciones de las condiciones de escolarización en el marco de un recorrido que estaba aconteciendo. Derivado de ello en clases invitamos a interrogar-nos acerca de cuáles y cómo son nuestras aulas y clases en proceso de pandemia; qué nuevas formas asumen; qué sucede con los procesos interactivos cuando el aula se transforma, cuando los agrupamientos, los tiempos y espacios se reconfiguran.

Para graficar esos pasajes, desde entender que toda propuesta de enseñanza se convierte “en puesta”, solo a condición de que se produzca un encuentro con el otro, es decir, cuando el otro aparece, cuando irrumpie ese que, por suerte, se resiste, se esconde o se revela, como lo expresa Meirieu (2007), recuperamos expresiones de los estudiantes, actores y protagonistas de la propuesta, frente a la solicitud de la Cátedra de elaborar un trabajo escrito a los fines de la acreditación, acerca del aula, la clase y los procesos interactivos, entre la presencialidad y la virtualidad.



Estos, en sus manifestaciones, reconocen que en la presencialidad el aula está situada en un espacio y en un tiempo determinado. Lo exponen del siguiente modo:

...al sonar el timbre salimos al recreo, marca el fin de la clase o una pausa, se sale a otro espacio donde las interacciones son otras, hay compañerxs de otros cursos, otrxs docentes, el kiosko, algún juego, una charla, un practicar o estudiar juntxs antes de entrar al examen, amores de escuela, chismes y muchas otras situaciones.

En el aula física, advierten que los procesos interactivos

...se dan desde la proximidad de los cuerpos, allí donde se produce un convive, una convivencia, con una tarea por llevar adelante, estando con otros pares y un docente que guía y acompaña el proceso. A partir de observar las gestualidades, la posición de los cuerpos, las charlas entre bancos, si alguien dibuja mientras escucha, las miradas, la docente y el grupo perciben un ambiente que puede ser propicio para aprender, para enseñar, o no. Nos referenciamos también a los otros por su imagen o gustos; hay una convivencia en la cual emergen situaciones donde nos permiten conocernos a partir de las acciones.

Por nuestra parte, coincidimos que los procesos más afectados son los acontecimientos inmediatos; los gestos que realizan los estudiantes y que suelen operar, para nosotras las docentes, como indicadores para pulsar el desarrollo de las propuestas. Ello, en tanto que, las miradas, los rostros y las posturas corporales, claves en la escena de la clase, se pierden tras las pantallas. Tal es el peso, que aquellas prácticas internalizadas en la presencialidad, como levantar la mano o conformar subgrupos, se trasladan al espacio de la virtualidad a través de los recursos que la tecnología habilita. Reflexionan los estudiantes:

...nos preguntamos si los gestos, señales y códigos tienen un fuerte poder de significación en las redes de relaciones en el aula y se encuentran hoy interrumpidos, mediados, invisibilizados, ¿qué toma su lugar y poder de significación dentro de estas relaciones?

Podríamos pensar que en la pandemia las aulas se constituyen como espacio simbólico, rompen con esa arquitectura peculiar, instituida para “hacer aulas y clases” en cada encuentro con el saber. Las prácticas de enseñanza se hallan mediadas por múltiples soportes (virtuales, cuadernillos, llamadas-videollamadas, audios). Al decir de los estudiantes:

En el actual contexto, el aula se desplazó —en gran parte— del espacio físico

al virtual; los cuerpos se delimitan hasta el torso, se visualizan como una foto o un icono. Las temporalidades también se desplazan, se discontinúan. El estar presente se torna fragmentado, la comunicación ha cambiado, prácticamente estudiantes y docentes nunca se vieron cara a cara, cuerpo a cuerpo (...) el grupo interactúa poco entre sí, de hecho no nos conocemos y quizá conocemos a alguien de años anteriores o porque se anima a hablar en clase. Las personas tímidas, que en un espacio físico les cuesta preguntar u opinar, en este desplazamiento del aula quedan invisibilizadas. La compañía entre estudiantes para el estudio queda mediada por grupos de Whatsapp o Facebook, llenos de personas, que te pueden conocer a través de las redes sociales como un menú o una carta de presentación a partir de etiquetas, imágenes, publicaciones.

Por otro lado, también se desplazó el lugar físico que ocupaba el docente dentro del aula —lugar desde donde miraba a todos, pero también era mirado por todos—, hacia una posición que fija su imagen en la pantalla como una constante, situación en la cual los otros se desdibujan, se desubjetivizan. En este marco, los estudiantes se/nos interrogan provocativamente, “¿dónde se encuentra esa otredad detrás de la pantalla?”. Estamos convencidas de que si hay algo del orden de lo irremplazable —por suerte— (así en la vida como en la educación escolar) es el contacto con otros, la interacción cara a cara, los cuerpos puestos y dispuestos a vincularse.

En este sentido, entendemos que resulta fundamental en cuanto a los procesos interactivos en el contexto actual, pensar en construir las mejores propuestas de enseñanza, y, en consonancia con ello, el uso de otras herramientas y recursos posibles, para generar nuevas formas de vincularse, nuevas dinámicas e interacciones y desplazar otras.

¿Qué le cabe a la Didáctica General en este marco? ¿Cómo deconstruir y reconstruir esos componentes de la disciplina que Cols (2011) caracteriza como descriptivos, explicativos y prescriptivos? A ese interrogante agregamos otros componentes del orden de la comprensión y la intervención a los efectos de que, como expresa Camilloni (2007), la didáctica se haga cargo de describir y explicar con la finalidad de “construir condiciones para que otros decidan con la mejor información posible sobre determinada situación”; de asumir un compromiso de otro orden con la acción, donde se vehiculizan intencionalidades que la corren necesariamente de toda posibilidad de neutralidad. En clave con ello, desde la invitación de Brailovsky (2020), siguiendo a Castoriadis, de apelar a una ilimitada imaginación, que significa pensar y pensarse de modo tal de producir otras representaciones de lo real para poder crear alternativas a lo que ya existe, retomamos la idea inicialmente planteada en esta ponencia y en nuestras prácticas como docentes de didáctica, de atrevernos a pensar más allá de las agendas.



CIERRE

¿Qué queda de los espacios físicos de roce, de fricción,
de gestualidad, de corporalidad,
en fin, en donde el enseñar y el aprender
se sostenían en vínculos de olor y sabor?
¿Qué queda del educador que toma la palabra y
la democratiza a través de los sinuosos caminos de
las miradas y las palabras de los estudiantes?
¿Qué queda de las formas conjuntas, de hacer arte
y artesanía, de tocar la tierra, de jugar, bajo las formas
tiránicas de la pantalla encendida?
Skliar, C. (2020)

Compartir algunos de los interrogantes, desafíos y reflexiones que, junto a muchos otros, nos movilizó en tiempos de pandemia, responde a la convicción de que no es posible soslayar, referir al contexto y en esa dirección al reconocimiento de que estas y otras preocupaciones (nos) atraviesan a quienes se ocupan de los procesos de transmisión y apropiación de la cultura. Pretende, al mismo tiempo, instalar una suerte de invitación que se constituyan en núcleos de problematización y objeto de estudio.

Es que el confinamiento de las prácticas educativas institucionalizadas irrumpió las coordenadas que organizaron la escolarización moderna, y junto a ello el modo de habitar las instituciones y la existencia de los sujetos en ellas. Se configura, así, como un acontecimiento que quiebra lo dado, lo instituido, lo previsible, lo no sabido, lo inesperado, lo no cuestionado. Es por esto que “da qué pensar”, que reclama la invención de nuevos sentidos, como dijimos, todo ello cobra particular significado cuando se trata de formar docentes, y especial relevancia en el marco de la Cátedra de Didáctica General, disciplina que teoriza acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza.

Entendemos, además, que la problematicidad de los procesos puestos en juego en toda situación de transmisión (exacerbada por la complejidad de los efectos de la pandemia), requiere, para su estudio, apelar a las categorías que conforman la llamada agenda clásica de la Didáctica. Asimismo, demanda apelar a nuevos constructos desarrollados al interior de la disciplina que amplían el categorial de referencia (currículo oculto y nulo, construcción metodológica, aula, clase, agrupamientos-grupalidad, tiempo-temporalidad, clima, espacio, entre otros), y a las más recientes producciones teóricas, así como a los aportes de otras disciplinas del campo de las ciencias de la educación y de las ciencias sociales y humanas. Todo ello sin desconocer que las prácticas de la enseñanza, en cuanto prácticas de intervención, asumen en cada área o campo disciplinar, formas particulares de concreción que las identifican y las diferencian de otras prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, T. (1986) *Sobre la Metacrítica de la Teoría del Conocimiento*, Planeta, Ciudad de México.

Andrade, S., Domján, G. y Salit, C. (2020). Más allá de la agenda clásica de la didáctica: aportes para una lectura multirreferencial de la práctica de la enseñanza.

Brailovsky, D. (2020). Ecos del tiempo escolar. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.175-189). UNIPE, Editorial Universitaria.

Masschelein J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Rancière, J. (2018) *La méthode de la scène*. París: Lignes.

Zemelman, H. (2013). Epistemología crítica y crítica de la epistemología. Disponible en: [Capítulo VI: El Concepto de Configuración](#)



El rol del Tutor durante la pandemia: un puente entre los estudiantes y Pediatría

Noemi L. Casana S.
Pamela Pelitti
María Guadalupe Sisú
Norberto Santos

Cátedra "B" de Pediatría. Facultad de Ciencias Médicas. UNLP
catedrapediatriab@hotmail.com

RESUMEN

Esta experiencia es parte de la trayectoria del colectivo docente de la Cátedra B de Pediatría de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP, durante ASPO-COVID-19. El decreto fue un desafío, pensar en el docente Tutor como un nexo académico entre el contenido curricular y el estudiante.

La realidad nos interpeló poniendo en jaque lo tradicional de la formación médica presencial y la "brecha generacional" del uso de la tecnología digital, entre docentes clásicos y estudiantes.

Nos inscribimos en la cultura de la conectividad con estrategias pedagógicas y didácticas para entornos virtuales como videos de casos clínicos, diagnósticos, animaciones, tratamientos, recorrer el Hospital con una cámara, etc. Más la Plataforma virtual de la Facultad de Ciencias Médicas.

Al terminar la cursada, se tomó una encuesta de calidad a los tutores a fin de indagar sobre su práctica, por lo que podemos inferir cualitativamente que la experiencia durante el ASPO fue buena, se valorizó positivamente el rol Docente tutor.

La evaluación se centró en los procesos, otorgando una valoración progresiva, en instancias de retroalimentación formativa.

Se habilitó y alojó al estudiante (pantalla de por medio), desde una escucha personalizada que favoreció la autonomía y la circulación de los contenidos Pediátricos.

PALABRAS CLAVE: Pediatría, tutor, virtualidad, pandemia.

INTRODUCCIÓN

Este relato de experiencia es parte de la trayectoria del colectivo docente de la Cátedra B de Pediatría de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP, durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado por la Pandemia de COVID-19.

Las enfermedades forman parte de la historia educativa y dejan marcas como hitos para repensar la adecuación pedagógica. El ASPO se presentó como un desafío inmediato, para crear nuevas estrategias educativas en el marco de la virtualidad, y a la vez reflejó un entusiasmo por las nuevas prácticas y expectativas de los y las estudiantes.

La resignificación del rol docente en tiempos de virtualidad obligatoria, hizo pensar en el docente Tutor como parte de la propuesta educativa, un nexo académico entre el contenido curricular y el estudiante, enmarcando un proceso dinámico y flexible.

Diseñar el rol del tutor fue muy importante, según Arnaiz e Isus (1995), “la capacidad que tiene todo docente de ponerse al lado del alumno, [...] de ayudarlo a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia, de relación [...] La tutorización, es pues, un proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital”. (Méndez 2006)

Si nos remitimos a la botánica el tutor es el apoyo sobre el cual la planta es guiada y sostenida durante el crecimiento de sus ramas y arraigo de sus raíces.

En esta oportunidad el nombre del tutor iba con el apellido de Virtualidad, otro gran desafío. La realidad nos interpeló poniendo en jaque el camino tradicional de la formación médica presencial por décadas y la “brecha generacional” (Fernández Enguita, 2022) del uso de las tecnologías digitales, entre los docentes clásicos y estudiantes que usan las redes digitales, en educación, inter-cultura, arte, música, empleo online, socialización inter-activa etc.

Descripción de la experiencia

El objetivo es describir la experiencia y percepción del Docente Tutor de la cátedra de Pediatría “B” de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP, en la continuada pedagógica del estudiante durante el ASPO.

El propósito es reflexionar sobre los desafíos que presentó la pandemia a los y las docentes, de encontrar respuestas inmediatas a los estudiantes con la finalidad de sostener la continuidad pedagógica durante la suspensión de las clases presenciales.

Se reorganizó el colectivo docente Tutor, se diseñaron nuevos recorridos para llegar a los objetivos propuestos del programa de Pediatría y se desarrollaron encuentros virtuales lo más amigables posibles, por todo lo que trajo consigo la pandemia, como incertidumbres, pronósticos reservados, vacunación, pérdidas, la información global, la desinformación alarmante y las medidas sanitarias cambiantes, sin perder el horizonte de lograr la excelencia académica.



El rol del docente Tutor nos llevó a inscribirnos en la cultura de la conectividad (Van Dijk, 2016) que no es la mera transcripción de las clases presenciales a los encuentros sincrónicos, sino el reformular los diseños de las estrategias pedagógicas y didácticas para entornos virtuales.

Los docentes tutores se reorganizaron y diseñaron recorridos (temas) que se tratarían en los encuentros virtuales sincrónicos y la formación de grupos, no superior a 10 (diez) estudiantes por Tutor.

Una vez dados los encuentros plenarios sincrónicos, los estudiantes ingresaban a los grupos con sus respectivos tutores, vía zoom, donde se realizaban intercambios y conversatorios sobre los temas tratados. Se implementaron formas didácticas como videos de casos clínicos, se presentaron Historias clínicas, diagnósticos, animaciones, fotos, tratamientos, y recomendaciones bibliográficas, lo más semejante a una práctica en escenarios reales. Se recorría el Hospital en directo con una cámara para que la aproximación temporal sea gratificante, ya que los estudiantes estaban en sus hogares tal como lo mencionó Inés Dussel (2020) en una teleconferencia que tituló «La clase en pantuflas», aludiendo al traslado de las propuestas de enseñanza de los docentes a los hogares.

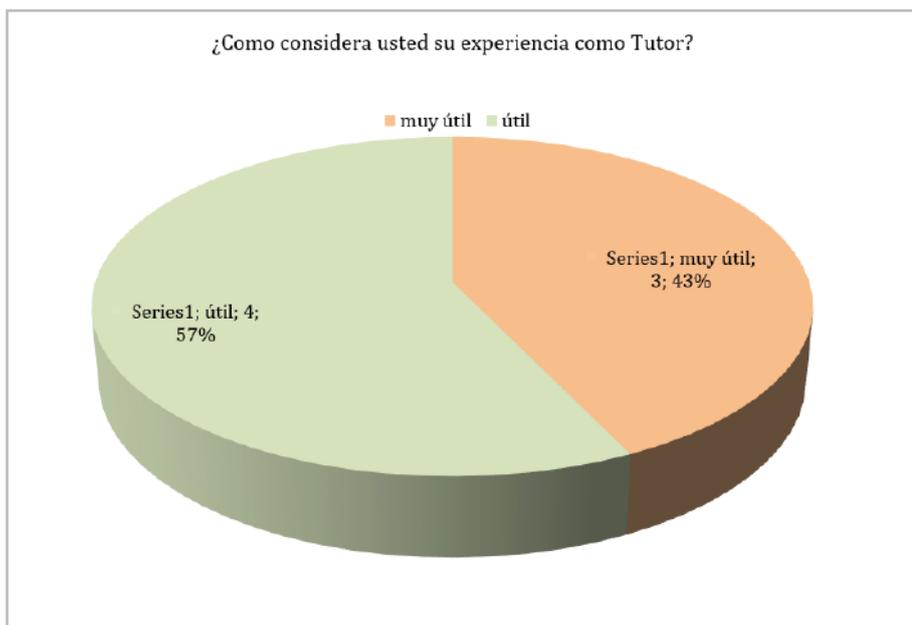
Se trató de tener un cercanía, (pantalla de por medio), que habilitó y alojó al estudiante desde una escucha casi personalizada que favoreció la autonomía y la circulación de los contenidos Pediátricos. La utilización de la Plataforma virtual de la Facultad de Ciencias Médicas, UNLP, fue una herramienta importante para el acceso inmediato a la información, en todo momento, en cualquier tiempo y lugar.

Metafóricamente en estos encuentros se recorrió los pasillos de la clínica, las escaleras del neurodesarrollo, se encendieron las luces de la semiología pediátrica, las puertas de neonatología, se invitó a compartir conceptos como maduración, desarrollo, crecimiento, cultura circundante de las infancias y se abrieron las ventanas de la investigación.

Para realizar este trabajo, al terminar la cursada, se tomó en forma anónima una encuesta de calidad a los tutores a fin de indagar sobre su nueva experiencia y la percepción de los encuentros, de intercambio de aprendizajes.

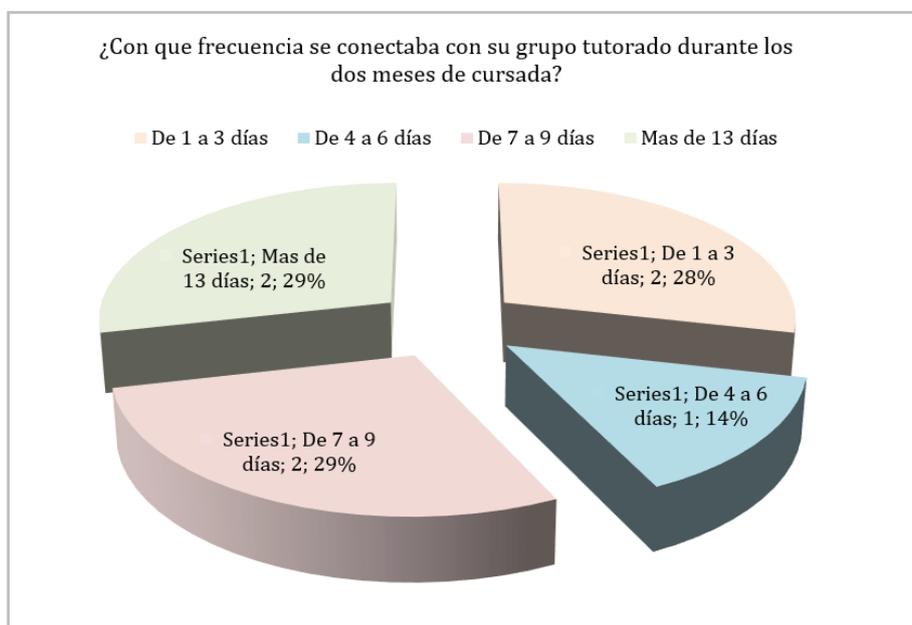
Podemos inferir cualitativamente que la experiencia de los tutores durante el ASPO fue buena, se valorizó positivamente el acompañamiento a los estudiantes de forma indirecta, donde la presencialidad no se agotó en el “estar” sino que se manifestó en diferentes formas como los conversatorios, devoluciones, en el reconocimiento de cada estudiante y la ida y vuelta de los aprendizajes compartidos.

Ante la pregunta ¿Cómo considera usted su experiencia como Tutor? El 57% contestó muy útil y el 43% útil. No hubo ninguna respuesta, indiferente, poco útil y nada útil.



La necesidad de contar con un docente que acompañe la trayectoria de los estudiantes en estos contextos en particular permitió que el rol de los tutores cobrará un rol importante en el acompañamiento a los alumnos, personalizando el aprendizaje en un contexto en particular.

Con respecto a la frecuencia en que se conectaba con su grupo tutorado durante los dos meses de cursada, el 29% respondió más de trece días, entre siete y nueve días el 29%, entre cuatro y seis días el 14% y hasta tres días el 28%

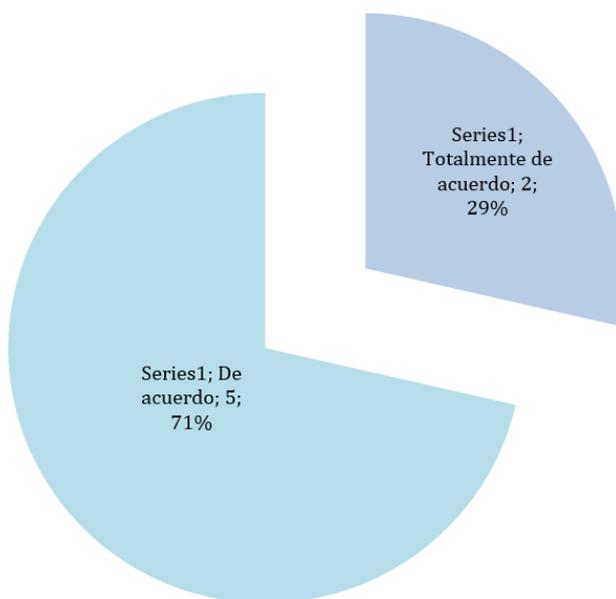


Al consultar según la percepción del Rol docente Tutor si consideran que cumplió con unos de los objetivos del tutor, de acompañar al estudiante en su trayectoria de formación académica durante la pandemia, el 29% consideró que había cumplió, mientras el 71%



que cumplió totalmente con los objetivos del tutor, lo que demuestra una valoración positiva en relación a los objetivos planteados desde el punto de vista de la planificación de estas actividades durante la pandemia.

¿Considera que cumplió con unos de los objetivos del tutor, de acompañar al estudiante en su trayectoria de formación académica durante la pandemia?



Finalmente, en relación a los y las estudiantes se consultó a los tutores acerca del compromiso y responsabilidad durante la cursada. Allí las respuestas indicaron que la percepción no es positiva en su totalidad, sino que hubo diversos grados de compromiso y responsabilidad en la realización de los trabajos prácticos.

En relacional a los estudiantes ¿En que medida alcanzo a promover responsabilidad y compromiso con la presentación de trabajos prácticos?



Conclusiones

El virus a pesar de sus microscópicas dimensiones, cerró las aulas y permitió reorganizar las actividades curriculares, repensar las formas tradicionales docentes, redefinir los tiempos y espacios, no dejó lugar para lo que no sea urgente, exigió lo inmediato y, ante este desafío, el colectivo docente de la cátedra encontró en esta crisis, una oportunidad.

Las actividades realizadas por los Tutores implicaron pensar en aprendizajes en términos de bidireccionalidad, donde docentes y estudiantes producen procesos e intervenciones subjetivantes, y así se pudieron construir encuentros de intercambio de aprendizajes y saberes colaborativos (Capelari, 2009). Al mismo tiempo, posibilitó “estar” con el estudiante en forma virtual acompañando la trayectoria educativa, y muchas veces desde lo afectivo sosteniendo vivencias y situaciones particulares.

Desde lo académico, enlazó la teoría en una práctica pequeña de realidad virtual; el estudiante fue el protagonista de sus aprendizajes, ocupó un lugar del quehacer pedagógico autodidacta.

Finalmente el objetivo se cumplió, lo vemos reflejado cuando los estudiantes que cursaron en pandemia vienen a rendir el examen final presencial, ese primer encuentro es gratificante.

La evaluación pasó a ser parte del proceso de aprendizajes de competencia, de acreditación, como práctica inclusiva y participativa. El diseño de evaluación se centró en los procesos, otorgando una valoración progresiva, en instancias de retroalimentación formativa mientras se aprende, facilitando información del avance del estudiante. (Anijovich 2021) Sabemos que la pandemia sigue activa y es susceptible a volver o pueden surgir nuevas emergencias sanitarias como la viruela del mono u otras circunstancias que nos obliguen a replantear la metodología de trabajo en el aula. Por ello, los docentes debemos estar preparados para redefinir intercambios de aprendizajes, formas de aprender, enseñar y evaluar pediatría, ante cualquier contingencia.

Como dijo Inés Dussel pasamos hoy de la clase en pantuflas a las clases con barbijo.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, Rebeca (2021). Instrumentos y criterios de evaluación formativa, en Nancy Zambrano Chávez, 29 jul. [video] Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ozLI-cx31Ms> Acceso 11 August 2022.

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.



Dussel, I.(2020)Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Editorial UNIPE. ISBN 978-987-3805-51-6 Libro digital

Dussel, Inés 2020. La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad, conversatorio, video de la serie Diálogos sobre pedagogía, Córdoba, Instituto Superior de Estudios 211 Pedagógicos. 23 de abril. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs> [Consultado el 2 de agosto de 2022].

Fernández Enguita, Mariano 2020 «Una pandemia invisible ha traído la brecha previsible», en Cuaderno de campo, 31 de marzo. <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisibleha-traido-la.html>

[Consultado el 2 de agosto de 2022]

Méndez, H. 2006. El rol del Tutor como puente entre la familia y la escuela. Editorial Lumen SRL.

Van Dijck, José 2016 La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Enseñar después del Covid 19

Julieta Rozenhauz
Julián Laguens
Viviana Cappello

Universidad Tecnológica Nacional - SIED
vcappello@gmail.com

RESUMEN

La pandemia de COVID-19 ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En educación, esta emergencia dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales en las instituciones educativas. Según datos de la UNESCO, en mayo de 2020 unos 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales. De ellos, más de 160 millones eran de América Latina y el Caribe. En Argentina fueron cerca de 13 millones el número que se registró.

En Argentina, en las Universidades, podemos señalar a partir de dichas medidas, tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de educación a distancia; el apoyo de las comunidades educativas, y la atención al bienestar integral de las y los docentes y estudiantes.

El objetivo de este documento es visibilizar en el caso de la Universidad Tecnológica Nacional, el nivel de preparación que existió previo a la pandemia por parte de los docentes – la línea de base en la cual se inició el proceso de virtualización - y el nivel de compromiso que ellos adoptaron para sobrellevar la crisis pandémica y la consecuente ASPO. A la vez, plantear las principales lecciones aprendidas, y proyectar oportunidades para la enseñanza y la innovación en la educación posterior a la pandemia.

PALABRAS CLAVE: pandemia, educación a distancia, enseñanza, innovación

INTRODUCCIÓN

En el marco de la suspensión de las clases presenciales, la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes impuso desafíos que todos los niveles educativos abordaron mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con sus características.



En las últimas décadas, la inversión en infraestructura digital en el sistema educativo ha sido importante. En los últimos años, con la masificación de la conectividad sobre la base de Internet móvil y el incremento de dispositivos digitales más accesibles, las políticas han redirigido sus esfuerzos a la formación de habilidades digitales de las y los estudiantes.

En este marco, las instituciones universitarias en su mayoría disponían de recursos y plataformas digitales para la conexión remota, pero no con el objetivo de utilización masiva. En nuestro país se establecieron estrategias de educación por medios digitales con un modelo que aprovechó las TIC existentes, aunque quedó de manifiesto un acceso desigual a conexiones a Internet y equipamiento, que se tradujo en una distribución desigual de las oportunidades para aprender, afectando principalmente a sectores de menores ingresos o mayor vulnerabilidad.

Enfocarse a mediano y largo plazo, para reducir la brecha digital en este sentido más profundo puso en marcha sinergias virtuosas de inclusión social y cultural, generando oportunidades para toda la vida y para enfrentar futuras crisis. No todos los estudiantes se encuentran preparados de la misma manera en relación con los conocimientos, actitudes y aprendizajes específicos requeridos para desarrollar y puesta en práctica de estrategias que les permitan aprovechar las oportunidades que brinda Internet y disminuir los riesgos o saber enfrentarlos. Tampoco están preparados todos los docentes para conducir y promover la continuidad de estudios en esta modalidad.

Desde una mirada crítica, en el marco de la UTN, la preparación y capacitación previa de los docentes para enfrentar esta situación, es un eje de análisis y reflexión que merece una profundización. Se percibe que el uso de las TIC por parte del profesorado en la gran mayoría de los casos, parcial, residual y relegado durante años, logró revertirse masivamente en solamente un par de semanas de manera inusitada marcando un hito sin retorno en la historia de las y los docentes de la UTN.

En nuestra universidad, como en la mayoría de las instituciones, se optó por la continuidad del proceso educativo mediante recursos en línea. Así, Internet ofreció una oportunidad única: enorme cantidad de recursos pedagógicos y de conocimiento disponibles, así como las diferentes herramientas de comunicación.

La acción pedagógica y las nuevas demandas encontraron a nuestra comunidad docente con una formación y una disponibilidad de recursos que tendían a ser insuficientes para los retos que supone adecuar la oferta y los formatos.

En línea con lo descripto anteriormente la Universidad Tecnológica Nacional desde su Sistema Institucional de Educación a Distancia reformuló rápidamente la oferta de capacitación para sus docentes, como compromiso de apuntalamiento para sobrellevar la crisis. Antes de la pandemia el docente contaba con algunas oportunidades de formación, pero con la emergencia sanitaria, la estrategia de gestión de política académica decidió aumentarla de manera exponencial. Centró sus esfuerzos en la capacitación docente para la mediación tecnológica, la presencialidad remota, los escenarios de hibridación y la

virtualización de la oferta educativa de la Universidad.

Se partió de la idea que una reestructuración curricular, como es sabido no concierne solamente a la instalación de tecnologías sino fundamentalmente a recrear las prácticas de enseñanza y resignificarlas a la luz de las nuevas demandas. En estos nuevos escenarios se requiere incorporar a la planificación educativa que delimita los fines, objetivos y metas de la educación, en nuestro caso cada asignatura tiene nuevas dimensiones y problemáticas. Se pone en evidencia la necesidad de trabajar desde perspectivas interdisciplinarias para generar estrategias de intervención adecuadas. De este modo, la planificación en contextos de hibridación y/o bimodalidad, se traduce en unos objetivos y principios, que aprovechan la convergencia tecnológica, la enorme variedad de herramientas disponibles y el poder ubicuo de las redes para enseñar. Como la aplicación de los Diseños Curriculares, se plasma en las planificaciones de cada asignatura - entendida como la anticipación del desarrollo y la explicitación del modelo didáctico que se sustenta - se trata entonces que los equipos docentes, elaboren sus propios documentos de trabajo. Se convocó a los docentes a participar de un curso de planificación como instrumento para implementar las asignaturas de acuerdo con la Adecuación de los diseños curriculares, con un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, en el contexto de la combinación de modalidades: presencialidad, presencialidad remota, hibridación y bimodalidad. A la vez se conocían y analizaban las prácticas de uso de aulas híbridas para la enseñanza universitaria que resulten un insumo para luego desarrollar las propias.

METODOLOGÍA

Se trató de un curso principalmente asincrónico con 2 instancias sincrónicas. Se propuso una clase sincrónica de apertura, mediante Videoconferencia, y otra de cierre con las conclusiones más relevantes de docentes y cursantes y un trabajo de producción e intercambio en el aula virtual durante 2 semanas. Las clases se centraron en el análisis de las planificaciones docentes. Por ello y como forma de ir acercándose a las variables a considerar en dicho análisis se tomaron diferentes planificaciones como objeto de estudio. Los participantes utilizaron diferentes instrumentos para el análisis, que fueron remitidos y discutidos durante las semanas de trabajo asincrónico en los foros correspondientes.

En la clase final, se discutieron las observaciones y prácticas realizadas por los participantes y la bibliografía de apoyo.

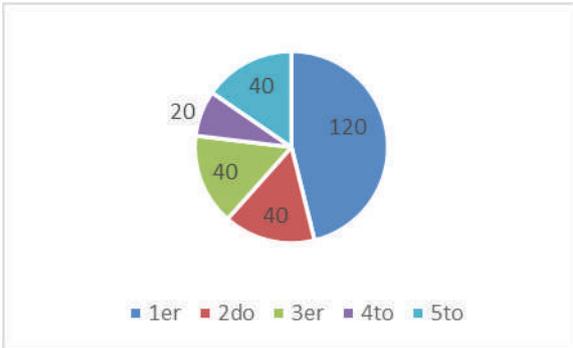
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Luego de finalizar varias ediciones de la capacitación de planificación híbrida o bimodal se analizaron algunos datos obtenidos de encuestas a los participantes.

De los 260 encuestados, cerca del 46% dicta clases en el 1er año de las carreras de



Ingeniería. El resto se desempeña de 2do a 5to año.



Más del 50% dicta clases en otros años de la misma carrera.



Cerca del 20% dicta clases en otras carreras.



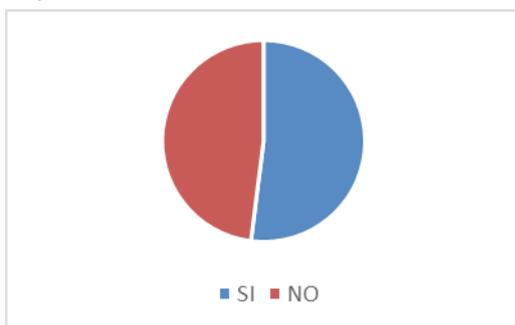
Un alto porcentaje, más del 95%, utiliza TICs en el aula de clases.



Del total de los encuestados 180 no manifestaron tener experiencias en formato híbrido.



De los cursantes el 53,48% conoce el funcionamiento del SIED UTN y sus ofertas de capacitación.



Al ser interrogados sobre qué cambios introduce el aula híbrida al enfoque basado en competencias en el desarrollo de la asignatura, algunas respuestas obtenidas fueron:

- Considero que el aula híbrida colabora con el desarrollo de competencias dentro de las genéricas las Competencias sociales, políticas y actitudinales.
- Se están produciendo cambios en las actividades de los alumnos. Se trabaja en grupos con buena respuesta en las actividades en aula virtual y participación en clases.
- Modifiqué el programa de contenidos y las instancias de evaluación, además de incluir otras herramientas de evaluación continua, en particular, en la virtualidad.
- Revisión del desarrollo del currículo. Revisión de estrategias, posibilidad de realizar estudios o capacitaciones a distancia e intercambiar con otros asistentes de manera virtual ahorro de costos (transporte, vivienda), manejo del tiempo.
- En nuestro caso, el concepto de hibridez lo enfocamos en poder dictar en un aula numerosa dividiendo la cantidad de alumnos en un 50% presenciales y un 50% virtual mediado por zoom.
- Junto con los auxiliares docentes, nos estamos concentrando un poco más en los procesos de resolución que en los resultados en sí, cuando se trata de cálculos numéricos, ya que estamos fortaleciendo nuestra visión de que lo más importante es la competencia de los estudiantes en lo que respecta a la comprensión de los fenómenos, su descripción y representación, más allá de las circunstancias de cálculo específicas.



CONCLUSIONES

La experiencia muestra que la emergencia sanitaria se caracterizó por sus impactos diferenciados dependiendo de los esfuerzos, de la preparación y de las respuestas institucionales a la hora de interpretar la realidad y actuar, tanto para evitar la profundización de las desigualdades como para aprovechar las oportunidades de promover la igualdad educativa. En este sentido, en la UTN hemos identificado que hubo iniciativas innovadoras y prácticas prometedoras, así como importantes avances en un tiempo récord para garantizar la continuidad del aprendizaje.

El enfoque centrado en el estudiante implica cambios significativos en las pedagogías, currículos y aseguramiento de la calidad, así como también impacta en la gestión, inversión e interpela roles técnicos y docentes. A la vez, acelera tendencias que convergen hacia una educación digital.

En la actualidad es casi imprescindible pensar el aprendizaje como una construcción colectiva, proponer actividades que enriquezcan la producción en equipo y contribuir con propuestas que aporten a la formación en competencias, con la apoyatura de la tecnología es el camino.

Incluso la propia naturaleza cambiante de las tecnologías digitales impone que no existan situaciones definitivas, sino que hay una aparición constante de innovaciones.

La realidad del aula universitaria dio cuenta de una clara demanda de incorporar a unas ofertas educativas espacios que conjuguen lo presencial con lo online, lo sincrónico con lo asincrónico, entre otros factores determinantes. En el libro “Las universidades argentinas ante la emergencia de la pandemia Covid-19 - La UTN en el bienio 2020-21:

sus procesos institucionales, pedagógicos, didácticos” como fruto de la investigación se plantea que “En términos de expectativas a futuro, la gran mayoría de las autoridades, docentes y estudiantes guardan una gran esperanza de mejora de todo el sistema formador, principalmente incorporando a la presencialidad toda la riqueza y potencialidad de la virtualización: actividades formativas asincrónicas, empleo de recursos y aplicaciones digitales, nuevas tareas digitalizadas. Al mismo tiempo han evidenciado un gran interés por diseños y desarrollos curriculares que contemplen intensamente la bimodalidad y los formatos que este período ha permitido vivenciar con intensidad”¹

Los docentes debemos elegir las mejores estrategias, recursos y actividades para que nuestros estudiantes tengan un aprendizaje profundo y eficaz. Lo que los llevará a un desempeño ingenieril más sólido, pero para ello resulta vital la preparación de los que conducen los procesos de enseñanza. Por ello, y para lograr la innovación que nos llevará hacia un posicionamiento superior en la educación donde la calidad, la creatividad y las actividades significativas se tomen de la mano para alcanzar logros creemos que este tipo de propuesta debiera ser replicada, ampliada, y profundizada.

1.- Cuenca Pletsch y otros (2022) Las universidades argentinas ante la emergencia de la pandemia Covid-19 - La UTN en el bienio 2020-21: sus procesos institucionales, pedagógicos, didácticos. Edutekne – Bs As.

BIBLIOGRAFÍA

Cuenca Pletsch y otros (2022) Las universidades argentinas ante la emergencia de la pandemia Covid-19 - La UTN en el bienio 2020-21: sus procesos institucionales, pedagógicos, didácticos. Edutekne – Bs As.

Feldman, Palamidessi (2001) Programación de la enseñanza en la universidad Problemas y enfoque - Universidad Nacional de General Sarmiento Argentina -

Kowalski, Vetal(2017).Avances en el modelo operativo para el diseño de asignaturas orientadas a la formación por competencias en ingeniería, Universidad de Misiones.

Lineamientos Mínimos para la Planificación de las asignaturas dentro del proceso de adecuación curricular R.C.S. N° 368/2021.

Martínez Alonso, et al (2012). Implementación de un modelo de diseño curricular basado en competencias, en carreras de ingeniería. Innovación Educativa, ISSN: 1665- 2673 vol. 12, número 60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179426856007>

Ruiz-Espinoza,F.H.,&Pineda-Castillo,K.A.(2021).Planeación didáctica por competencias: El último nivel de concreción curricular. Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía, 5(8), 158-179. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050811>.

Trucco, D. y A. Palma (eds.) (2020), “Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Argentina, Chile, Costa Rica y el Uruguay”, Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/18), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).



Entre lo urgente y lo importante. Prácticas profesionales en contexto de pandemia. Profesorado Universitario en Computación FCE- QyN-UNaM

**Andrea Gertrudis Bogado
Alejandra Daniela Martínez
Gastón Alberto Caminiti**

Profesorado Universitario en Computación (PUC)
Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales(FCEQyN)
Universidad Nacional de Misiones.(UNaM)
adreabogado@fceqyn.unam.edu.ar
dalejmartinez@fceqyn.unam.edu.ar
gaston.caminiti@fceqyn.unam.edu.ar

RESUMEN

En este trabajo compartiremos el proceso de reflexión-acción, que durante el 2020, posibilitó la reconstrucción y recontextualización curricular y metodológica del dispositivo de prácticas profesionales del PUC (FCEQyN -UNaM), en el contexto de pandemia por el Covid 19. Esta experiencia se desarrolló en la asignatura Práctica Profesional III, espacio que se constituye en la tercera y última instancia de prácticas docentes de esta carrera. Al reconstruir el recorrido, nos encontramos analizando un proceso trabajo complejo en el que confluyeron aspectos institucionales, curriculares, vinculados al perfil y trayectorias de los sujetos de aprendizaje, así como a la revisión constante de nuestro rol como docentes a cargo de una materia de práctica profesional. Es así que las distintas decisiones que fuimos tomando, paulatinamente y a partir de intercambios, discusiones y articulaciones constantes, que trascendieron éste espacio de cátedra, propiciaron la recreación de la propuesta formativa considerando el escenario impuesto por la pandemia. Y cobraron centralidad la concepción de estudiantes-practicantes como sujetos históricos y de derecho, el sentido y propósito de los dispositivos pedagógicos de formación en juego, así como el reconocimiento de nuestro rol como docentes artesanos.

PALABRAS CLAVE: prácticas profesionales, pandemia, docentes formadores

INTRODUCCIÓN

Al igual que toda la sociedad, y en particular, las instituciones educativas, nuestras prácticas docentes estuvieron condicionadas e interpeladas por las medidas implementadas en el marco de la Emergencia Sanitaria decretada por el Gobierno Nacional, así como las enmarcadas en las distintas normas institucionales de la FCEQyN y UNaM¹. Esta situación imprevista, que cambió las reglas y los espacios de trabajo, incidiendo en los modos e incluso intensidad de las relaciones sociales, planteó un desafío particular para los espacios curriculares orientados a las prácticas profesionales, como fue nuestro caso.

En este sentido, nos interesa referirnos y reflexionar acerca de la propuesta formativa que desplegamos en el marco de las prácticas profesionales, en el 2020. Seleccionamos esta experiencia porque resultó y resulta significativa para nuestra práctica docente, en tanto propició/a repensar nuestro quehacer, y los sentidos y propósitos que adjudicamos a esta instancia formativa.

De manera que, para reconstruir esta experiencia, recurrimos a nuestros registros, volcados tanto en cuadernos de campo como en documentos compartidos de drive que contenían: apuntes de las reuniones de cátedra, departamentales, intercátedras, debates, conversatorios, cursos etc.; planificaciones y reportes de clases; las producciones elaboradas por las y los estudiantes; las normativas institucionales, que leímos y analizamos con precisión; las notas enviadas en el marco de las gestiones del proceso de prácticas, las comunicaciones vía mail con docentes co formadores. La revisión de estos insumos nos permitió ordenar el relato y analizarlo. De manera que presentamos un primer apartado descriptivo, en el que inicialmente nos referimos a lo sucedido en el 1° cuatrimestre 2020. Esta etapa estuvo marcada por el proceso de acomodamiento y aprendizaje de las habilidades inherentes a la enseñanza en entornos virtuales, así como a las recontextualizaciones curriculares y a los intercambios y reflexiones intercátedras e interinstitucionales. Seguidamente, compartimos las decisiones pedagógicas y didácticas que fuimos construyendo y poniendo en práctica en el 2° cuatrimestre.

Luego, desplegamos un apartado analítico en el que explicitamos las reflexiones que nos suscitaron y suscitan esta experiencia. Aquí nuestra intención es re pensar los supuestos que sustentaron nuestras decisiones, visibilizando aspectos que en ese momento no nos fueron transparentes, así como también continuar con preguntas sobre el proceso vivido. Finalmente, compartimos las conclusiones, con la intención de sintetizar los aspectos que entendemos como significativos de esta experiencia.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El inicio del ciclo lectivo 2020 nos encontró conmovidos por todo lo que significó el

1.- <https://www.fceqyn.unam.edu.ar/cuarentena-normativas/>



contexto de pandemia. El temor, la incertidumbre y la ansiedad fueron constantes durante ese año. Los espacios virtuales, hasta entonces poco explorados de forma tan masiva por todo el sistema educativo formal, demandaron que paulatinamente desarrollemos y potenciemos otras habilidades y estrategias en el marco de nuestras prácticas de enseñanza.

Si bien, el escenario general estuvo caracterizado por las tensiones y la imposibilidad de realizar previsiones a largo plazo, a las inquietudes comunes que atravesamos como colectivo docente, desde el lugar de profesores de una materia de prácticas profesionales, se ubicaba como central la preocupación por la concreción de esta instancia formativa. En este sentido, señalamos que esta asignatura, Práctica Profesional III, se estructura en función de la inserción profesional de los estudiantes en escenarios educativos del nivel medio y superior.

En la provincia de Misiones, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) se inició el 19 de marzo con el Decreto 260/20, esta medida a nivel nacional se puso en vigencia el 20 de marzo, y en un primer momento se estableció por 15 días. Debido al incremento de casos, se fue extendiendo el ASPO, por lo que las autoridades universitarias, tanto a nivel rectorado, como facultad establecieron distintos dispositivos a fin de desarrollar la *continuidad pedagógica* en virtualidad. Sin embargo, por lo inédito y repentino de este cambio de modalidad, sumado a que los recursos humanos y materiales / de infraestructura estaban dispuestos para el trabajo presencial, durante éste 1° cuatrimestre se suspendieron las instancias de mesas de exámenes, defensa de trabajos finales y prácticas profesionales para todas las carreras. Así como también, las actividades de enseñanza que requerían prácticas en taller o laboratorio, esto hasta tanto se tuvieran certezas del escenario epidemiológico, y su incidencia en lo educativo.

En el marco de este contexto social, sanitario y educativo, llevamos adelante el desarrollo de la materia Práctica Profesional III, con seis estudiantes cursantes, que en esa primera parte del año manifestaban en cada encuentro virtual su inquietud, preocupación y ansiedad por la realización de las prácticas. De manera que en este periodo desplegamos una doble tarea:

*Por un lado, nos abocamos a la recontextualización de contenidos en función del formato virtual, valiéndonos de una *vigilancia epistemológica*, en términos de Bourdieu, con el propósito de sostener una lógica de *progresión de sentido* (Steiman, 2018) como eje estructurante del trayecto formativo propuesto. Con el objetivo de sostener el desarrollo curricular nos abocamos, en las clases virtuales con las y los estudiantes, propiciar la reflexión acerca de la práctica docente en situación de emergencia sanitaria. En este sentido, las tareas de revisión y discusión bibliográfica, trabajos prácticos, plenarios y debates se orientaron al análisis del quehacer docente en el contexto epidemiológico y a la elaboración de interrogantes sobre la práctica de enseñanza. Al principio, la intención era reconocer y reflexionar acerca del contexto real de acción en el que estábamos inmersos.

Luego, advertimos que era cada vez más probable que éste fuera también el marco del trayecto de prácticas en modalidad virtual.

*En forma simultánea, estuvimos abocadas a pensar, investigar, informarnos y analizar los diferentes escenarios que podrían plantearse para el desarrollo de las prácticas: las implicancias y exigencias específicas a nivel formativo y curricular; lo previsto por los reglamentos institucionales; a ponderar los distintos condicionantes: la infraestructura tecnológica, la disponibilidad de centro de prácticas, etc. Aquí señalamos que estos aspectos los trabajamos en el marco del equipo de cátedra, como así también a nivel carrera, y departamento. En este sentido, fueron muy valiosas las reuniones con otros equipos de docentes a cargo de las prácticas profesionales de los demás profesorados² de nuestra facultad, espacios generados desde el Departamento de Formación Docente y Educación Científica de la FCEQyN -UNaM. También, nuestra participación en dos reuniones con docentes del campo de las prácticas profesionales de profesores de universidades públicas del país, pues esto nos permitió reconocer cuáles eran las inquietudes y propuestas metodológicas que se planteaban en espacios similares, así como desafíos comunes que atravesaban y tensionaban estos espacios formativos. Pero también, porque nos permitió reconocer las singularidades del PUC, y de los perfiles y trayectos de las y los practicantes.

Al iniciar el 2° cuatrimestre, nos manteníamos con la incerteza sobre el retorno a la presencialidad; y reconocíamos, como cátedra, la apropiación lograda en el ámbito educativo de las habilidades mínimas necesaria para el trabajo en modalidad virtual, sensación compartida por los estudiantes. A nivel institucional, se definieron protocolos para la toma de exámenes, y legislaciones (Ordenanza N° 003/2020) que habilitaban el desarrollo de prácticas profesionales en carreras cuyo planes de estudios justificaban su ejecución en formatos virtuales. Enmarcado el plan de estudios del PUC en dicha normativa, y contando con el acuerdo de los cursantes, el aval departamental, y la disponibilidad de espacios de prácticas en asignaturas del área disciplinar del mismo Profesorado, se llevaron a cabo las prácticas profesionales en virtualidad. Esto implicó un proceso de trabajo que se inició en agosto de 2020 y se extendió hasta mitad de noviembre de ese año.

El primer mes nos ocupamos de realizar las gestiones y articulaciones institucionales y administrativas necesarias para la concreción de las prácticas, tanto a nivel departamental como con los colegas co formadores. Esto permitió el desarrollo de las prácticas en el nivel superior, que se realizó en parejas pedagógicas, en las materias Algoritmo y Estructura de Datos I, Sistemas Operativos e Introducción a las Bases de Datos, asignaturas de 1° y 2° año del PUC. Es así que en la primera etapa, durante septiembre, los tres grupos realizaron observaciones que trascendieron las clases síncronas, e involucraron conocer y analizar los diferentes canales de comunicación y espacios de trabajo: foros, grupos de whatsapp, y aula virtual. Seguidamente, pasaron a la etapa de planificación de las clases virtuales

2.- En la FCEQyN funcionan cuatro profesorados: Prof. en Matemática; Prof. en Física; Prof. Universitario en Biología; y Prof. Universitario en Computación.



síncronas, así como de las interacciones asíncronas: mediante foros, espacios de tareas en el aula virtual, y canales de mensajería, sumado la producción de material multimedia y selección de recursos digitales pertinentes. Ya entrado el mes de octubre, y una vez finalizado ese primer momento, llevaron adelante lo programado, coordinando entre dos y tres clases, a razón de una clase por semana. Luego de transitar esta fase interactiva, concluyeron el trayecto fuera del espacio prestado para las prácticas. Es así, que hasta mediados de noviembre las actividades se enmarcaron en el momento postactivo, que implicó la elaboración, presentación y defensa del informe reflexivo de sus prácticas, en instancia de coloquio.

En cuanto a las prácticas en el nivel medio, destacamos que adquirieron una matiz diferente, por diversas razones: en primer lugar, debido a la modalidad de trabajo adoptada en las escuelas asociadas, (es decir, aquellas instituciones educativas que en años anteriores se constituyeron en centros de prácticas) la cual comprendía un esquema de trabajo docente-alumno distribuido, no mediado por un entorno digital (aula virtual). Es decir, que cada profesor/a trabajaba con su grupo de estudiantes de forma asíncrona y en general, aislada de otros espacios curriculares, empleando principalmente Whatsapp como espacio de interacción, a lo largo del año. Esto imposibilitaba el desarrollo de prácticas profesionales de interacción directa bajo un formato de encuentro virtual síncrono, como se había realizado en el nivel superior. En segundo término, el tiempo disponible para articular una propuesta de práctica alternativa en el ámbito secundario era escaso, ya que las prácticas en el nivel superior finalizaron a mitad de noviembre, colisionando con la etapa final del calendario académico. Por otra parte, persistían las dudas frente al retorno a la presencialidad en el 2021, de manera que postergar las prácticas para el siguiente año, no garantizaba un cambio de escenario.

Luego de evaluar múltiples cursos de acción, tomamos la decisión de diseñar *dispositivos de formación* (Camilloni, 2009, p. 5 en: Anijovich y otros, 2009) viables en este contexto. Y uno de los aspectos que cobró relevancia para dirimir el camino a seguir frente a los condicionamientos ya referenciados, fue situar como eje central del proceso a las y los practicantes, reconociéndolos como sujetos históricos y de derecho. Es así que recuperamos como antecedentes e insumos sustanciales sus trayectos formativos durante el PUC, fundamentalmente en las asignaturas Práctica Profesional I y Práctica Profesional II, atendiendo a que en esta última concretaron una práctica completa en el nivel medio, en un contexto pre pandemia.

Otro aspecto clave fue el doble rol, que de forma estratégica, pudo cumplir un colega docente, en tanto ofició de co-formador del nivel medio, habilitando materias a su cargo como espacios de prácticas, y al mismo tiempo, acompañando como docente de materias del PUC. Estas asignaturas, *Taller de Producción de Material Educativo Hipermedia* y *Enseñanza y Aprendizaje en Espacios Virtuales*, se ubican también en 4º año, y en el contexto de trabajo virtual, los contenidos abordados fueron centrales. Es así que

diseñamos y llevamos adelante un modelo de trabajo bajo un *formato indirecto*: en el que los practicantes planificaron las intervenciones para grupos de estudiantes que tuvieron trayectorias de baja intensidad en el cursado de la materia asignada, teniendo en cuenta los registros y narraciones del profesor co formador. Es así, que para las asignaturas Informática I, Informática II, Tecnología de la Información y la Comunicación, produjeron, de forma individual, secuencias didácticas de una unidad temática del programa. Esto requirió también, la producción de material multimedia, con la finalidad de abordar estos contenidos en las instancias *complementarias de revinculación e intensificación de la enseñanza* prevista para el periodo final del 2020 y en continuidad con el ciclo 2021³. De manera que sería el co-formador quien interactuaría con los estudiantes, compartiendo estas propuestas mediante los grupos de Whatsapp.

El momento post-activo, se desarrolló en base a los registros y narraciones de la experiencia, donde el foco estuvo en los desafíos propios de la programación de la secuencia didáctica, a partir de la recontextualización requerida por el contexto y el perfil de los sujetos de aprendizaje. Resultó muy valioso situar a las y los practicantes frente al desafío de pensar y elaborar clases asíncronas para estudiantes que por distintas razones, no pudieron acceder o seguir el ritmo de cursado durante el año. Puesto que visibilizó trayectos escolares reales, que no se encuadraban en el itinerario teórico.

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

La revisión de esta experiencia nos permite reflexionar acerca de cuán conmovidos estuvimos por el contexto. Durante el 2020 nuestros esquemas de pensamiento, de percepción y de acción (Davini, 2015) como enseñantes, se vieron interpelados por el escenario pandémico. De manera que atravesamos un proceso de *reconocimiento* de nuestro rol como docentes de un espacio de prácticas de formación, y de lo que este ámbito *significaba, habilitaba y legitimaba*. Las decisiones y acciones que fuimos llevando adelante, entonces, fueron el resultado de un proceso de desenredamiento de estas nuevas características y variables que se sumaban. Y por eso, desde las primeras reuniones como equipo, las discusiones empezaron a problematizar lo que parecía obvio: ¿cuál es el sentido y propósito de las prácticas docentes? A partir de esta pregunta base, y de las reflexiones que nos suscitaron, afianzamos nuestra postura en el enfoque socio crítico o en términos de Davini (2015) de tendencias no consolidadas. Esto, considerando que el énfasis se sitúa sobre la reflexión en y sobre las prácticas. De manera que teníamos claro, que el camino a seguir no debería estar orientado por enfoques tecnicistas, que entienden a las prácticas docentes como campo de aplicación (Davini, 2015). Las prácticas docentes deberían aportar a la constitución de la profesionalidad docente (Perrenoud, 2004) del/a

3.- Res. 156 del Ministerio de Educación de la pcia. de Misiones Del 30 de octubre del 2020 - Disponible en: https://www.cgepm.gov.ar/downloads/resoluciones/Resolucion156_2020_MinCECyT.pdf



Profesor/a Universitario en Computación; de manera que en ese contexto más que nunca, cobraba relevancia reconocer a las prácticas docentes, como prácticas sociales altamente complejas, en el sentido planteado por Edelstein y Coria (1995).

Nuestro principal propósito, en ese contexto pandémico que nos corrió del escenario conocido, fue proponer una práctica que pudiera ser coherente con la perspectiva que explicitamos tanto en el currículum formal como en el real. En ese momento, esto no fue tan transparente para nosotros, ya que nos encontrábamos imbuidos en el quehacer, resignificando el tan potente concepto de Alliaud (2017) de *docente como artesano*. Es así que la reconfiguración de los dispositivos de prácticas profesionales para estos estudiantes de 4° año del PUC, que ya describimos antes, implicó el recorrido espiralado por las diversas dimensiones que atraviesan esta instancia formativa: contextual; institucional; curricular; sujetos de aprendizajes; espacios de práctica; docentes formadores.

Tomando a Edelstein y Coria (1995) señalamos que el impacto de las condiciones externas al aula, es decir, de lo que ocurría en el *contexto macro social* así como a nivel de las *políticas educativas* y de cada *institución*, confirmaban, una vez más, la ilusión que significa concebir que como docentes tenemos autonomía absoluta respecto a la tarea de enseñanza. Cobraron relevancia los lineamientos normativos, prescriptivos de orden nacional, provincial, institucional. La infraestructura tecnológica y acceso a internet incidieron en los formatos de trabajo educativo. Las condiciones de trabajo remoto / en domicilio, desdibujaron los límites entre lo público y lo privado, entre los horarios laborales y de orden personal.

En este marco, el *currículum formal* de la asignatura operó como ordenador del proceso y al mismo tiempo, fue puesto en tensión, en tanto fue pensando en el marco de una carrera presencial. Sin embargo, considerar la especificidad disciplinar del PUC fue decisiva, en tanto su plan de estudios (Res. CS. N°001/15) establece el desarrollo de contenidos curriculares y metodológicos vinculados a las prácticas docentes en entornos virtuales. Este fue uno de los factores determinantes en el proceso de reconfiguración de los dispositivos de formación de las prácticas profesionales.

En cuanto a la dimensión que involucra a los practicantes, en tanto *sujetos de aprendizaje*, señalamos que como cátedra priorizamos el contrato pedagógico, la comunicación respecto a las normativas y lineamiento institucionales referidos al cursado en virtualidad, así como al proceso de trabajo y las tomas de decisiones respecto a las prácticas. Es así que a inicios del 2° cuatrimestre efectuamos una encuesta para relevar, de forma rigurosa y sistemática, la situación, perfil y opiniones de los cursantes. Los datos indicaron que el 50% de las y los practicantes estaba en condiciones de graduarse ese año; que un 33% ya se desempeñaba como docente de materias del campo disciplinar, en instituciones educativas del nivel medio y superior, y que la totalidad de estudiantes acordaba en realizar las prácticas en formato virtual. Esta información nos permitió reconocer y valorar el perfil y la trayectoria de los educandos así como también brindar un espacio para que ellos mismos manifestarán si se

encontraban preparados (en términos de conocimientos e infraestructura) y dispuestos para transitar esta etapa bajo las características antes mencionadas. Para la gran mayoría, que ya contaba con experiencia docente y estaba trabajando en ese periodo en instituciones de educación formal, el cambio de modalidad sugerido les pareció un paso natural dada la situación contextual y manifestaron su disposición para transitar la experiencia.

En relación con lo mencionado, señalamos que los espacios de práctica, tanto del nivel superior como del nivel medio, fueron resignificados y reconfigurados, según las condiciones de accesibilidad y viabilidad con las que se contaron. Pero ratificando como eje principal la reflexión sobre la acción, poniendo en juego el rol del docente autor. En este contexto los condicionantes externos tuvieron fuerte implicancia y habilitaron valiosos aprendizajes, en tanto, habilitaron la ruptura de las representaciones que entienden al aula como un lugar aislado.

CONCLUSIONES

En consonancia con lo anterior, entendemos que nuestro rol como docentes de una práctica profesional en contexto de pandemia, implicó agudizar el análisis reflexivo e integral de esta experiencia formativa. Tanto las dimensiones macro como micro, de las que habla Edelstein y Coriat (1995), adquirieron nuevos sentidos y peso a la hora de cada decisión. Asumir que no era posible sostener el mismo dispositivo de prácticas profesionales desarrollado hasta el 2020, fue parte del desafío, ya que implicaba recontextualizarlo en función de una mirada situada y al mismo tiempo integral. Y aquí nos reconocimos como docentes artesanos (Alliaud, 2017).

Sin duda, la adecuación y contextualización de los dispositivos de formación al formato virtual resultaron ser un gran desafío. Sin embargo, pudimos comprobar que el principal reto permanecía inalterable: ofrecer los andamiajes necesarios y adecuados para propiciar prácticas reflexivas, que contribuyan al habitus profesional crítico. De manera que el énfasis estuvo centrado en el sentido de la práctica como espacio formativo en términos de Ferry (1997)), esto es, poniendo en el centro de la tarea la autoformación a partir de la reflexión sobre las propias prácticas, que solo ocurre si hay disposición y tiempo de trabajo en ese sentido.

En este marco, el reconocimiento del estudiante en tanto sujeto de derecho fue central a la hora de la toma de decisiones en cada etapa del cursado. Aquí, re contextualizar el contrato pedagógico determinado por el currículum formal, entendiendo que éste se desarrolla en *contextos reales de acción* (Davini, 2015) implicó reconocer a las y los estudiantes como ciudadanas y ciudadanos ejerciendo el derecho a la educación superior, pública y gratuita. Esto implicaba también tener presente los proyectos de vida en juego.

Reconociendo que las tecnologías de la información constituyen un espacio inherente al desarrollo y estudio de las ciencias de la computación, se pusieron en valor las competencias de las y los estudiantes del PUC para el diseño e implementación de propuestas de



enseñanza en espacios virtuales bajos esquemas síncronos y asíncronos. Es así que como resultado del fortalecimiento de alianzas y articulaciones estratégicas a nivel micro, contamos con la disposición de docentes co formadores, y la apertura de los espacios de formación asociados, para que las prácticas profesionales pudieran desarrollarse.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires : Kapelusz.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. 1)*. Graó.

Schon, D. (1998) *El Profesional Reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidos Iberica

Steiman, J. (2018) *Las prácticas de enseñanza:—en análisis desde una Didáctica reflexiva—*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Experiencias docentes de prácticas de enseñanza de Educación Física en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba durante la pandemia por COVID 19

Mariana Blanco
Analia Tita
Maricel Occelli

Universidad Provincial de Córdoba, Facultad de Educación Física Ipfe
Universidad Nacional de Córdoba, CONICET
marianablanca@upc.edu.ar
analiatita@upc.edu.ar
maricel.occelli@unc.edu.ar

RESUMEN

La pandemia por COVID 19 generó a nivel educativo grandes cambios en el modelo de enseñanza tradicional caracterizado por su propuesta de educación presencial, y las prácticas de enseñanza de Educación Física (EF) no han sido la excepción. En este contexto, surge la necesidad de conocer la experiencia de prácticas de enseñanzas que sostuvieron docentes de EF en el nivel secundario de la ciudad de Córdoba, durante el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) que ocurrió en el 2020, y en el distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) 2021; y al retorno de la presencialidad plena. El objetivo central de esta investigación fue caracterizar las prácticas de enseñanza de EF a partir de relatos de docentes de EF de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, Argentina. Se trabajó desde un enfoque metodológico cualitativo con diseño mixto para responder al planteamiento del problema de estudio. Se desarrolló un estudio descriptivo-transversal y para la recolección, el análisis y el procesamiento de la información se utilizó como instrumento un cuestionario semiestructurado. La muestra se conformó con docentes de EF que se desempeñan profesionalmente en el nivel secundario del sistema educativo de gestión estatal y privada de la ciudad de Córdoba, Argentina.

PALABRAS CLAVE: Educación física, enseñanza virtual, ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio), DISPO (distanciamiento social, preventivo y obligatorio), modalidad mixta



INTRODUCCIÓN

Durante el año 2020 se produjo el paso repentino a un modelo de educación remota de emergencia que obligó a docentes a adaptar sus estrategias de enseñanza ante la situación que sobrevino. Sin embargo, al inicio del año 2021 se consideró prioritario volver a las aulas de forma segura y planificada. Se puso en marcha un sistema de alternancia de grupos reducidos (burbujas), con modalidad mixta (virtual-presencial) y el uso de distintos espacios en cada institución escolar; con la intención de garantizar el derecho a la educación bajo estrictos protocolos determinados por el COE (Centro de Operaciones de Emergencia) Nacional y Provincial; que limitaron en función a ello, la utilización de espacios, el uso de elementos, los modos de vincularse; en particular para la EF provocó la necesidad de nuevas estrategias de enseñanza dentro de las instituciones escolares.

En este contexto, surgió la necesidad de conocer la experiencia de prácticas de enseñanzas que sostuvieron docentes de Educación Física (EF) en el nivel secundario de la ciudad de Córdoba, durante el ASPO, el DISPO y al retorno de la presencialidad plena. El objetivo central de la investigación consistió en caracterizar esas prácticas de enseñanza de EF a partir de los relatos de docentes de EF de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba (Argentina) recuperando su experiencia transitada.

El objeto de enseñanza de la EF escolar son las prácticas corporales y motrices en su más amplia gama, y en el marco de las experiencias escolares es donde los estudiantes dan cuenta de un proceso de construcción de la propia corporeidad, al apropiarse de dichas prácticas y recrearlas. Para Penaves de Alencar et al. (2019) el concepto de corporeidad suele utilizarse en el terreno de la EF en referencia a la percepción del cuerpo y a los movimientos que una persona puede realizar para dotarlo de expresión. Asimismo, en cuanto a la etapa de Educación Secundaria, las prácticas pedagógicas necesitan estar atentas a esta franja etaria de los estudiantes ya que transitan por transformaciones físicas, cognitivas e incluso sociales.

Por ello la EF adquiere un papel clave dentro del ámbito educativo a la hora de favorecer, a través del movimiento, la construcción de la corporeidad, el desarrollo integral de los estudiantes, y a su vez, proporcionar actividad física relacionada con el cuidado y promoción de la salud, aún más en tiempos de pandemia.

Durante el confinamiento y el distanciamiento social, el proceso de adaptación de la clase presencial a la clase virtual ha supuesto un gran esfuerzo por parte del profesorado de EF en todos los niveles donde desempeñan sus funciones.

La presente investigación buscó indagar sobre prácticas de enseñanza de EF en el nivel secundario, sostenidas durante el ASPO, el DISPO y al retorno de la presencialidad.

La investigación se estructuró en torno a los siguientes objetivos con el fin de posibilitar el análisis sobre la realidad a estudiar. Como objetivo general la intención fue caracterizar las prácticas de enseñanza de EF en el nivel secundario, sostenidas durante el ASPO, el DISPO y al retorno de la presencialidad plena, a partir del análisis de relatos de docentes de

escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. Y con relación a los objetivos específicos se buscó describir las características que presentaron las prácticas de enseñanza en EF sostenidas durante el ASPO, el DISPO y al retorno de la presencialidad plena; distinguir los contenidos específicos de la EF que se priorizaron enseñar durante este contexto; establecer las estrategias de enseñanza de docentes de EF implementadas durante este contexto e identificar la evaluación que se realizó de los aprendizajes propuestos para EF, durante el ASPO, el DISPO y al retorno de la presencialidad plena.

Asociar esas prácticas de enseñanza y la narración, tomando a los docentes como intérpretes, narradores y productores de relatos acerca de su experiencia vivida en la escuela en tiempos de pandemia y pospandemia; recuperar las experiencias pedagógicas transcurridas para hacerlas comunicables fue la intención de esta investigación.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Este documento forma parte del trabajo final de tesis para la obtención del título de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional-Facultad Regional Córdoba-.

Se realizó un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico del presente trabajo, el tipo de estudio fue descriptivo-transversal. Los estudios descriptivos consisten en delinear situaciones, contextos y eventos; detallar cómo son y cómo se manifiestan. Buscan especificar las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga (Hernández Sampieri et al., 2006).

En el estudio transversal se analiza la información recopilada en un periodo de tiempo determinado, sobre una población muestra o subconjunto predefinido.

En este trabajo, la muestra se conformó con docentes de EF que desempeñan la docencia en el nivel secundario del sistema educativo de la ciudad de Córdoba. La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico, es decir que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación. Su participación fue totalmente voluntaria, informada y consentida.

Para la selección se contactó al grupo de docentes de EF del nivel secundario que colaboraron en la formación inicial del Profesorado de Educación Física como docentes orientadores de la residencia. Desde la cátedra de Práctica Docente IV de la carrera Profesorado de EF de la Facultad de Educación Física-Universidad Provincial de Córdoba- se solicitó la nómina de estos docentes orientadores para invitarlos a colaborar con la investigación. Una primera estrategia de indagación se llevó adelante a partir de la toma de un cuestionario anónimo que se administró al grupo de docentes a través de un formulario de Google, por medio del correo electrónico.



En fenómenos sociales, tal vez el instrumento más utilizado para recolectar datos es el cuestionario. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a indagar (Hernández Sampieri et al., 2006) y el cuestionario aplicado permitió indagar acerca de las experiencias docentes de prácticas de enseñanza de EF durante la pandemia por COVID 19. El cuestionario se estructuró en 3 partes, la primera sobre datos personales vinculados al ejercicio de la profesión que caracterizan la muestra, la segunda parte vinculada a información específica con relación a la práctica de la enseñanza de la EF, y última sobre lo acontecido en sus prácticas de enseñanza de EF durante el 2020 y el 2021. Las categorías de análisis propuestas fueron: *Educación Física en el nivel secundario y las prácticas de enseñanza de EF en el contexto de pandemia* (contenidos, estrategias de enseñanza, evaluación de los aprendizajes, herramientas tecnológicas utilizadas).

Como protocolo de trabajo las etapas planificadas fueron, primero identificar a docentes de EF quienes manifestaron su interés por participar desde la cátedra de Práctica Docente IV de la carrera Profesorado de Educación Física. Como segunda etapa se conformó una lista de contactos de docentes (dirección de correo electrónico) que cumplieran con el requisito de haber sostenido prácticas de enseñanza de EF en el nivel secundario del sistema educativo de la ciudad de Córdoba durante los ciclos lectivos 2020-2021-2022. Así se obtuvo una muestra de 26 (veintiséis) docentes de EF del nivel secundario del sistema educativo de la provincia de Córdoba, tanto de gestión estatal como privada, a quienes se les distribuyó un cuestionario semiestructurado.

Se prevé dar continuidad al análisis a través de la implementación de una tercera etapa, con la toma de 5 (cinco) entrevistas a docentes de EF de nivel secundario que previamente hayan dado respuesta al cuestionario. Los relatos se tomarán como hechos sociales, datos para un análisis riguroso y sistemático, mediante el uso de procedimientos, técnicas y estrategias analíticas como la del análisis del contenido. Se realizará un análisis de las narraciones con el propósito de explorar ciertas características de contenido.

RESULTADOS PARCIALES

A continuación se comparten algunos resultados y conclusiones preliminares, en base a las respuestas obtenidas a través del cuestionario.

En cuanto a los niveles educativos donde se desempeñaron como docentes de EF en tiempos de pandemia, las respuestas muestran que los docentes tuvieron experiencias de prácticas de enseñanzas en todos los niveles, por supuesto la totalidad de la muestra en el nivel secundario (Tabla 1).

Tabla 1 "Niveles educativos en los que ejerce la docencia el grupo de docentes indagado N=26"

Valor	Recuento	%
Nivel Inicial	2	7,7%
Nivel Primario	10	38,5%
Nivel Secundario	26	100%
Nivel Superior (Institutos de Formación Docente)	9	34,6%
Nivel Universitario	5	19,2%

Los ámbitos institucionales donde ejercieron la docencia de EF durante este contexto, las respuestas también permiten observar que las experiencias de prácticas de enseñanza analizadas remiten tanto al ámbito de gestión pública como privada, considerando así todas las perspectivas (Tabla 2).

Tabla 2 "Ámbitos institucionales donde ejerce la docencia el grupo de docentes indagado N=26"

Valor	Recuento	%
Público	12	46,2%
Privado	7	26,9%
Ambos	8	30,8%

En cuanto a los ciclos del nivel secundario donde se desempeñaron durante este contexto, se observa que la mayoría brindó prácticas de enseñanzas en ambos ciclos (el 65,4 %). Lo que permite revisar que aconteció en ambos ciclos (Tabla 3).

Tabla 3 "Ciclos del nivel secundario donde se desempeñan los docentes que dieron respuesta al cuestionario N=26"

Valor	Recuento	%
Ciclo básico	4	15,4%
Ciclo orientado	6	23,1%
Ambos ciclos	17	65,4%

Con relación a la categoría de análisis *prácticas de enseñanza de EF*, durante el 2020 y el 2021, específicamente sobre las modificaciones realizadas en la planificación de EF debido al DISPO (modalidad mixta virtual-presencial) la vinculada a los contenidos de enseñanza, fue la más mencionada con un 84,6% (Tabla 4).



Tabla 4 “Las modificaciones que han realizado en su planificación debido al contexto de pandemia los docentes de EF N=26”

Valor	Recuento	%
Modificaciones con relación a los contenidos de enseñanza	22	84,6%
Modificaciones con relación a las estrategias de enseñanza	21	80,8%
Modificaciones con relación a la evaluación de los aprendizajes	19	73,1%

Con relación a los contenidos específicos de la EF que se priorizaron enseñar durante este contexto, encontramos que los contenidos del área curricular de EF que más se mencionan como priorizados-enseñados en la modalidad mixta (virtual-presencial), se muestran en la siguiente tabla, y para su análisis se codificaron las respuestas recolectadas en cada uno de los cuestionarios a partir de los siguientes conceptos claves:

1. Capacidades Motoras (CM): capacidades motoras, capacidades físicas, capacidades físicas-funcionales, capacidades condicionales y coordinativas.
2. Salud/Actividad Física (S/AF): salud, actividad física, entrenamiento, higiene, postura, cuidado del cuerpo, educación sexual integral, vida saludable, beneficios de la actividad física, alimentación, movimiento y salud.
3. Deporte/Gimnasia (D/G): deporte, gimnasia, básquet, prácticas corporales deportivas.
4. Habilidades Motrices (HM): habilidades motrices, habilidades motrices básicas, habilidades básicas, habilidades motoras.
5. Juegos/Juegos Motores (J/JM): juegos, juegos motores.

En la Tabla 6 se muestra que el concepto clave más utilizado fue “Salud/Actividad Física” (13 veces) seguido por “Capacidades Motoras” (10 veces) y “Habilidades Motrices” fue el menos utilizado por los docentes, sólo se menciona en 3 cuestionarios (Tabla 5).

Tabla 5 “Contenidos específicos de EF que se priorizaron enseñar durante este contexto N=26”

Conceptos clave	CM	S/AF	D/G	HM	J/JM
Cantidad de veces que se utilizó el concepto clave	10	13	8	3	5

Los docentes de EF se enfrentaron al reto de adaptar sus prácticas de enseñanza y los contenidos de una área curricular que principalmente es práctica y con un importante componente socio-afectivo a una educación remota de emergencia, basada fundamentalmente en medios digitales (2020); y luego a una modalidad mixta de cursado entre lo virtual y presencial (2020-2021).

Se comparte algunos extractos textuales de los cuestionarios que dan fuerza a lo expresado anteriormente:

“la intensificación de una educación emocional por el contexto que estamos atravesando” (Respuestas registrada en el cuestionario N° 3).

“los contenidos cambiaron abruptamente. Dado que en el 2021 Educación Física pasó de ser una asignatura a formar parte de un taller compartido con otras Áreas” (Respuestas registrada en el cuestionario N° 19).

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados que se presenta hasta aquí, es un recorte con respecto a la proyección planteada para esta investigación. Es necesario retomar lo que expresa Chevallard (1997), en tiempos de crisis el sistema didáctico inestable se abre a efectos de habilitar transformaciones, que para el área curricular de EF son necesarias pensar.

Hasta aquí cabe señalar que llevar adelante prácticas de enseñanza de EF en ese contexto tan particular sin lugar a dudas puso en jaque los modos tradicionales de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, los contenidos a enseñar propios del área curricular. Esto implicó repensar la EF sin la modalidad de presencialidad para el 2020, y reorganizarla bajo un nuevo formato virtual-presencial (modalidad mixta) en un sistema de alternancia para este 2021. Todo lo transitado hasta aquí seguramente traerá aparejado cambios y oportunidades para reflexionar sobre la EF presencial, que de seguro no será la misma. Ahora, la irrupción de lo presencial implicó nuevos modos de relaciones entre pares, trabajo colaborativo, posibilidades de interterritorialización y nuevas modalidades de encuentros como oportunidades de aprendizajes en nuevos escenarios educativos; ahora le cabe a la EF repensarse y reinventarse.

Estas son conclusiones preliminares de un estudio que buscó indagar sobre las experiencias de prácticas de enseñanzas del profesorado de EF en contexto de pandemia, a fin de caracterizar qué EF se consolidó durante este periodo en el nivel secundario.

BIBLIOGRAFÍA

Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Editorial Aique. Buenos Aires. Argentina.



Dussel, I. (2020). "La clase en Pantuflas" en Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. En: I., Dussel, P., Ferrante y D. Pulfer (Compiladores). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Fernández Escárzaga, J., Domínguez Varela, J. G., y Martínez, P. L. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 87–110. <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>

González Rivas, R., Gastélum-Cuadras, G., Velducea Velducea, W., González Bustos, J.B. y Domínguez Esparza, S. (2021). Análisis de la experiencia docente en clases de Educación Física durante el confinamiento por COVID-19 en México. *Retos*, 42, 1-11. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86242>

Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill Interamericana. México.

Penaves de Alencar, G., de Lira Pereira, M. da G., Teixeira Pereira, T., Viegas de Oliveira, C. M., de Moraes, C.S. y Ota, G E. (2019). La corporeidad y sus relaciones con la Educación Física escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 24(252), 154-164. <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/856>

Explorando metodologías de trabajo hacia la horizontalidad en los procesos formativos

Abril Quintana Thea
Marina Lanfranco

ICJ-FCJyS-UNLP
abril.quintana.thea@gmail.com
mllanfranco@yahoo.com.ar

RESUMEN

En el primer trimestre de 2022 retomamos las clases presenciales en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

La sacudida intensiva que estos dos años de virtualidad obligada dieron a las formas ya obsoletas de compartir conocimiento en las aulas, hizo que nos enfrentáramos sin más dilación, con el desafío de re-pensarnos en nuestro rol docente y capitalizar los recursos digitales que se popularizaron durante la pandemia, o mejor dicho que fueron utilizados de manera hegemónica. Los cambios bruscos a veces requieren de un tiempo mayor de sedimentación de algunos de sus elementos para que las reconfiguraciones sean más amables.

Este trabajo recoge nuestra experiencia pedagógica propuesta a un solo grupo desde la horizontalidad como metodología para la construcción de nuestros (¿nuevos?) vínculos docentes-estudiantes post pandemia y virtualidad.

PALABRAS CLAVE: Pandemia, grupo, horizontalidad, exploraciones, procesos formativos

INTRODUCCIÓN

La vuelta a la presencialidad, un acontecimiento esperado-inesperado que, velado por la incertidumbre de no haber habitado las aulas de forma física durante dos años, nos puso en un lugar un poco inestable en términos emocionales, sensitivos, de extrañamiento.



¿Cuánto dura una pandemia?

¿Cuánto duran sus efectos?

¿Hacer como si nada?

Expectativa e interrogación en varios planos.

Las autoras de este trabajo somos adjunta y colaboradora/adscripta de la asignatura Derecho Agrario Cátedra II y nos interesó desde el primer momento proponer un trabajo horizontal de construcción del conocimiento en el aula, valorización de los saberes previos, en el intercambio de la palabra y capitalización de los recursos digitales como herramientas de trabajo en la post (¿?) pandemia inmediata.

Entendemos a la horizontalidad como una propuesta pedagógica en la que el proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra caracterizado por la paridad en la escucha y el diálogo, por la construcción colectiva del conocimiento, y por el debate y propuestas acerca de las formas en las que deseamos aprender y las herramientas con que contamos para ello.

Es así que consideramos a la horizontalidad (en términos propios, imperfectos e inacabados) como una categoría fundamental y necesaria para transformar espacios educativos, sobre todo aquellos como las aulas de derecho que históricamente han sido marcadas por clases expositivas, nomológicas y poco interactivas¹ dando lugar a un perfil competitivo e individualista, de corte profesionalista preparado (¿preparando?) a los estudiantes para el ejercicio liberal del derecho.

Cuando mencionamos al diálogo como característica de esta propuesta pedagógica horizontal no nos referimos a una simple charla entre el grupo de estudiantes y docentes, sino en términos del *diálogo igualitario* de Paulo Freire (1997).

El diálogo igualitario es uno de los principios de la Educación democrática de Personas Adultas de su Pedagogía de la Autonomía.

En esta idea, resulta fundamental el sobrepasar las lógicas verticalistas, jerárquicas y muchas veces autoritarias que se construyeron sobre el vínculo estudiante-docente en una casa de estudios que se estudia *la norma*.

De allí que fortalecemos la propuesta sobre un diálogo y escucha igualitarias, reafirmando el valor que tienen los saberes previos de todas las personas que conforman el grupo.

Mi seguridad no reposa en la falsa suposición de que lo sé todo, de que soy lo "máximo". Mi seguridad se funda en la convicción de que algo sé y de que ignoro algo, a lo que se junta la certeza de que puedo saber mejor lo que ya sé y conocer lo que aún ignoro. (Freire, 1997, p. 129)

1.- El corrector del documento de google drive en el que nos encontramos trabajando intentaba corregir la palabra interactiva por atractiva, algo que nos ha parecido absolutamente atinado para el contexto referido a ese tipo de clases.

Podríamos afirmar a partir de Freire que no sólo ignoramos algo, sino que nuestra porción del saber es más una ilusión que una certeza y, posiblemente, la parte del mundo ignorada sea mucho mayor que la percibida de manera subjetiva.

En el intercambio con otros conocemos porciones del mundo, las que mediadas por subjetividades y traducciones externas resultan tan valiosas como las propias y enriquecen el saber individual, el que tampoco lo es del todo, si consideramos a la construcción y reconstrucción del conocimiento como proceso; y en esos términos, como proceso colectivo.

Para recabar las impresiones que la experiencia del curso tuvo en el grupo de estudiantes aplicamos una herramienta de cuestionario final.

De allí se retoman algunas cuestiones que nos han quedado resonando para reflexiones, las que pensamos iniciales.

UNA PROPUESTA DE EXPLORACIÓN HORIZONTAL DEL AULA

El primer trimestre del corriente año retomamos la presencialidad en la Comisión 5 de la Cátedra II de la asignatura Derecho Agrario en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

Un reencuentro entre estudiantes, docentes, amigos y compañeros repleto de sentires, muchas veces extraños y otros tanto conocidos, donde lo cálido y humano del espacio áulico se desdibujaba muchas veces en el frío protocolar de las medidas de salud y seguridad.

Procuramos retomar lo humano y lo vincular. Frente a las grietas abiertas por la pandemia de lo virtual en el ámbito pedagógico buscamos revalorizar la conexión humana, a partir de esta ya mencionada horizontalidad como estrategia para potenciar el diálogo y la escucha en el proyecto educacional.

Sumado a esto, propusimos al conjunto estudiantil sumar a la currícula una necesaria transversalización de la perspectiva de género en las temáticas de la asignatura. No tenemos aún diseñada en el currículum formal una unidad temática sobre perspectiva de género, pero, la hemos integrado poco a poco con lecturas aplicadas al análisis de otras unidades haciendo redes y relaciones.

Pensamos que es posible capitalizar los recursos informáticos que aprendimos a utilizar durante la pandemia cómo herramientas que nos ayuden a construir también este ámbito.

Es por ello que retomamos y fortalecimos el uso de la Cátedra Virtual como extensión del aula, espacio colectivamente creado a partir de la recopilación de los elementos bibliográficos que surgían del diálogo en clase, así como de las categorías conceptuales que se construían y trabajaban en el aula, las cuales eran registradas en un archivo Word como “Punteo de clase” para luego ser subido al espacio de la Cátedra.

Una persona oficiaba de escriba y a través de un proyector se ponía disponible para



la lectura de todo el grupo, que podía hacer agregados.

Asimismo, propusimos el uso de una Pizarra Digital Colaborativa² dentro de Cátedras Virtuales a la cual todos tuvieron acceso y libertad para intervenirla.

Durante las clases partíamos de la base de lecturas previas, diversas y a elección, para luego ser debatidas en conjunto. Solían proponerse varias lecturas para que los estudiantes seleccionen que querían compartir.

Otras veces llevamos material bibliográfico a clase e intencionamos el trabajo en grupos para luego llegar a la puesta en común, recuperando y construyendo categorías conceptuales que, a medida que transitamos la asignatura, resonaban con significancia.

Si bien, observamos en un comienzo una postura más expositiva por parte de los estudiantes al momento de la puesta en común, fuimos viendo avances (si cabe tal expresión). Se animaban cada vez más a hacer análisis más críticos, aplicando y valorando sus saberes previos, para finalmente aplicarlos, junto a las herramientas teóricas de la asignatura, a construir diversas lecturas de una realidad socioambiental, política, jurídica y económica compleja. Lectura que luego plasmaron en los exámenes.

La evaluación ha sido siempre un tema sumamente difícil. En función de la obligatoriedad de utilizar como docentes un sistema de examen y otorgar un puntaje numérico para cerrar la cursada, las que no reflejan el recorrido realizado por cada uno, es que nos interpelamos (una vez más) sobre el cómo podría ser la forma más adecuada de evaluarles.

Siendo lo más coherentes posibles con los postulados de la horizontalidad, se determinó entre todo el grupo realizar dos exámenes escritos con los recursos bibliográficos y virtuales a mano (al estilo libro abierto, pero en este caso con los materiales que necesiten y deseen utilizar, así como dispositivos electrónicos) a fin de que puedan profundizar y explorar su análisis crítico y personal con base teórica. Para la instancia de recuperación previmos exámenes orales bajo la misma lógica, siendo un diálogo entre docentes y estudiantes acerca de las temáticas que a su elección les generará mayor interés.

EL APRENDIZAJE COLECTIVO. LA DEVOLUCIÓN ESTUDIANTIL

Durante la cursada vimos crecer enormemente el espacio de diálogo, compromiso y de confianza del grupo de estudiantes con el equipo docente y la asignatura. Cada inquietud referente a los contenidos y la metodología propuesta era expuesta al conjunto. Nos interesaba saber qué pensaban al respecto, cuál había sido la experiencia de cada quién.

Una de las devoluciones tuvo que ver con la cantidad de material disponible. De la misma forma crecía la participación de los estudiantes en el aula, lo hacían los materiales disponibles en el espacio de Cátedras Virtuales, algo que por momentos abrumó y

2.- La herramienta utilizada se llama Lucidspark y se encuentra disponible de manera gratuita en su web. Link: <https://www.lucidspark.com/pizarra>

sembró incertidumbre para la lectura selectiva. Nos manifestaron (en el aula, y luego en las encuestas realizadas) mucha confusión acerca del contenido bibliográfico que debían considerar “obligatorio” y qué “optativo” al momento de estudiar.

Sin embargo, insistimos en la posibilidad de elegir los materiales, de la intención de no indicar, en la medida de lo posible, algún(os) material(es) en términos de obligatorio(s), sino en la libre elección de estos recursos, algo que nos llevó a cuestionarnos (tanto docentes como estudiantes) acerca de las maneras en las que tradicionalmente aprendemos el derecho, y lo difícil que resulta romper los “moldes” con los que nos formaron para aprender autónomamente (Freire, 1997).

Al finalizar el trimestre, nos encontramos con un total de 34 estudiantes inscriptos a la asignatura, 7 de los cuales abandonaron la cursada antes del primer exámen. Del total de 27 estudiantes que continuaron la cursada, aprobaron y promocionaron el 100%, con notas numéricas superiores a 7, de manera que nadie llegó a la instancia de coloquio.

Como cierre de la cursada decidimos presentar una encuesta de experiencia a realizar de manera optativa, en la cual elaboramos dos preguntas acerca de contenidos básicos de la asignatura, a fin de que produzcan definiciones propias, y siete preguntas de opinión respecto a su experiencia durante la cursada. Es en estas últimas que deseamos profundizar a continuación.

¿Qué elementos positivos me llevé de la cursada?

Un punto que nos apareció común en cada respuesta fue la posibilidad de reflexionar y explorar acerca de cada temática de la asignatura, sin limitarla a su marco jurídico, para luego analizarlas en conjunto (entre ellas, con elementos de la actualidad y saberes previos) materializándola en la realidad.

También se resaltaron como aspectos positivos la flexibilidad y libertad, en cuanto a este trabajo de reflexión, así como a la bibliografía y los exámenes.

¿Qué elementos no me parecieron adecuados?

Si bien la mayoría insistió en la falta de elementos inadecuados durante la cursada, un tercio de los estudiantes indicó (como ya mencionamos más arriba) incertidumbre y confusión al momento de seleccionar sus lecturas frente a la cantidad de material bibliográfico que encontraban en Cátedras Virtuales.

¿Qué le cambiaría a la cursada?

Es en esta pregunta donde encontramos una gran variedad de recomendaciones, así como de comprensión en cuanto al poco tiempo con el que contamos para un desarrollo en profundidad de la asignatura.



De las recomendaciones nos interesa destacar: la posibilidad de agregar a la currícula salidas didácticas, así como de elegir una o dos temáticas centrales a la asignatura y a partir de allí desarrollar la cursada, y sumar más material audiovisual.

¿Qué destacaría de la misma?

Sobresale el agradecimiento por intentar concretar prácticas pedagógicas más horizontales; refieren a la libertad de expresión, la valorización de sus saberes previos con los cuales vieron enriquecidos los debates, el incentivo a la participación como parte de la propuesta áulica sin obligación ni exposición, así como la calidez humana para fortalecer los vínculos de confianza estudiantes-docentes.

¿En qué profundizaría?

Remarcándose nuevamente la escasez de tiempo de cursada, cada estudiante indicó diversas temáticas, propias de la asignatura, sobre las cuales desearían profundizar.

REFLEXIONES

Cerramos un trimestre asombradas y agradecidas por tantos aprendizajes adquiridos y por la inmensa participación estudiantil, que construyó, exploró, se inquietó, intervino, debatió, reflexionó, resignificó y (en un inmenso etcétera de acciones) hizo propio un espacio que les pertenece.

En todo este recorrido observamos avances cualitativos de la experiencia, así como comprendemos aquellas falencias que el grupo de estudiantes supo comunicarnos y nos preparamos para seguir puliendo la propuesta de manera colectiva-colaborativa.

Más allá de las deficiencias y los obstáculos a los que nos enfrentamos por parte del sistema educativo imperante y los resabios que aún conservamos quienes transitamos pedagogías de corte más tradicionalistas, estamos convencidas de que otras formas de aprendizaje son posibles, y que existen enriquecedores saberes y experiencias por horizontalizar el espacio áulico para sustentar su praxis.

BIBLIOGRAFÍA

Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, ISSN 0213-8464.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. México DF: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1996).

Ángulo, A. K. (2016). Horizontalidad dialógica y práctica profesional docente en un contexto universitario. CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (Barquisemeto - Venezuela). ISSN: 2244-8330.

Gómez, M. S. (2006). De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora. Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, (107), 39-64.



Narrativas y prácticas de contingencia

Relato de experiencia pedagógica: Narrativas y prácticas de contingencia

Rita Micaela Arce

Facultad de Humanidades y Cs Sociales- UNAM

mica291185@gmail.com

RESUMEN

Esta experiencia describe y analiza brevemente las acciones diseñadas como Plan de contingencia por pandemia Covid 2020 para el cursado del Seminario específico del profesorado en Letras, en la cátedra de Práctica Profesional III General, Área Pedagógica de la FHyCS (UNaM).

Cabe mencionar que adherimos a la *pedagogía crítica* que entiende lo educativo como *práctica social y cultural compleja* (Edelshtein, G; Coria, A:1995) que excede lo individual y sólo puede entenderse en el contexto del que forma parte. También recuperamos el concepto de *prácticum reflexivo* (Schön, D.1992:45) como forma de *aprender haciendo* e incorporar en el docente una postura flexible y dinámica capaz de comprender e intervenir activamente en contextos de incertidumbre como el del 2020.

Por ello, proponemos distintas estrategias de escritura y reflexión como *dispositivos pedagógicos* (Anijovich, R:2012) que favorecen y afianzan el perfil de investigadores del campo educativo. Ideamos consignas de escritura para investigación- acción desde la recuperación teórica-metodológica de la narración (auto)biográfica y experiencial en nuevas propuestas de enseñanza. Durante la ASPO 2020 lo más viable fue acompañar a los practicantes en el diseño, implementación y reflexión de un material didáctico construido a partir del tema asignado por el docente tutor de escuela secundaria como se describe en el trabajo.

PALABRAS CLAVE: Prácticas, practicantes, enseñanza, letras, investigación, dispositivos

INTRODUCCIÓN

La siguiente experiencia se enmarca en las acciones realizadas en el Seminario específico del profesorado en Letras, en la cátedra de Práctica Profesional III General, del Área Pedagógica de la FHyCS (UNaM); ciclo 2020 como Plan de contingencia por pandemia Covid.

Este Seminario es de cursado anual, presencial y se caracteriza por la instancia de diseño, desarrollo y sistematización de las primeras intervenciones docentes en contexto de escuela secundaria y universitaria. En muchos casos, los estudiantes (practicantes de aquí en más), finalizan su carrera del profesorado con la aprobación de esta asignatura. Por lo cual, pretendemos que los practicantes experimenten y se apropien de herramientas teórico-metodológicas que les permitan reconocer sus biografías y trayectorias formativas para deconstruirlas, repensarlas y resignificarlas desde el rol de docente con perfil de investigador, crítico y reflexivo.

Sin embargo, el ciclo 2020 nos produjo una gran incertidumbre ya que no contábamos con las condiciones *normales-mínimas* para las prácticas profesionales. Entonces nos preguntamos: ¿Cómo garantizar la continuidad de nuestros practicantes si no están los estudiantes de nivel medio ni universitarios en las aulas? ¿Cómo se legitiman prácticas profesionales sin la presencialidad? ¿Podemos repensar unas prácticas profesionales desde la distancia o a través de la virtualidad? ¿Qué dispositivos, herramientas o recursos están disponibles para construir otras prácticas? ¿Cómo se validan estas experiencias en el campo profesional? ¿Cómo sostener el carácter dialógico y conversacional en las prácticas? Etc.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Contexto particular, prácticas diversas

Estos guiones discutidos y retocados son, al mismo tiempo, insumos para la producción de los guiones todavía no escritos cuyos autores advierten, en los textos de los compañeros, una serie de sugerencias, propuestas y modificaciones que incorporarán cuando produzcan los suyos.¹

Los guiones conjeturales son puestos en triangulación para ser resignificados desde los registros y autorregistros socializados en espacios de conversatorios. Con los aportes de la etnografía educativa, la narrativa docente y el marco teórico seleccionado se habilita el intercambio y construcción de saberes colectivos o lo que Gordon Wells (199) denomina *comunidad de indagación*. Es decir, generamos espacios donde cada practicante puede

1.- Bombini, G- Labeur, P (2013) p 24



tener habilitada la palabra y sentirse implicado e interpelado dialógicamente en un proceso de formación colectiva.

Entender que cada práctica está revestida de diversas dimensiones es un primer paso que nos ayuda a reconocerlas e interpretarlas desde otras miradas generando así alternativas desde interrogantes que desarmen lo naturalizado y pongan en cuestionamiento: ¿Qué sucedió? ¿Por qué? ¿Cómo podría modificar estas prácticas?

En este sentido, pensamos en cuáles serían las alternativas y luego de una rápida indagación, se optó por proponer y sostener los espacios de encuentros sincrónicos vía reunión semanal de Zoom y como soportes asincrónicos: Gmail y Facebook. En cuanto al desarrollo de las prácticas, se incluyó el diseño de las secuencias didácticas que serían creadas por los practicantes para los estudiantes de escuela media. Estas secuencias no constituyen un simulacro, son materiales de circulación real en el espacio educativo.

Por lo tanto, luego de múltiples consultas, conversaciones y un rastreo rápido de las alternativas, condiciones y recursos disponibles; nos dispusimos a poner en marcha un plan estratégico para asegurar la posibilidad de cursado de la práctica profesional desde soportes sincrónicos como: Grupos de chat en Whatsapp; Videollamadas en ZOOM y Meet y espacios asincrónicos como: Gmail, Facebook y posteriormente la plataforma de Moodle. Como las escuelas secundarias utilizaban espacios similares, comenzamos a pensar en alternativas para que los estudiantes del nivel medio pudiesen acceder a los contenidos curriculares prioritarios seleccionados para el cursado anual.

Inclusión de los materiales didácticos 2020

El contexto de ASPO nos demandó adaptaciones profundas. La propuesta más viable fue la de acompañar a los practicantes en el diseño, implementación y reflexión a partir de un material didáctico construido a partir del tema asignado por el docente tutor. Como debíamos prescindir de la presencialidad, recurrimos los archivos de la Práctica y recuperamos los guiones conjeturales, registros y autorregistros de practicantes del ciclo 2019 como dispositivos a partir de los cuales podríamos reconstruir lecturas y proyecciones sobre el escenario, las problemáticas y los sujetos escolares prepandemia.

Con esas narrativas como experiencias cercanas, los practicantes iniciaron sus propias prácticas desde la lectura, interpretación, crítica, reflexión y finalmente la formulación de nuevas propuestas para el ciclo educativo 2020. Como características principales esta producción didáctica debía cumplir con los siguientes requisitos:

- Enmarcarse en un contexto concreto asignado por la cátedra: institución, año, curso, cantidad de estudiantes, alguna particularidad (escuela técnica, rural, nocturna, etc)
- Presentar un recorrido de lectura, escritura y reflexión a partir de un contenido prioritario y posibles temas emergentes.
- Adaptarse a la condición de distanciamiento social y al destinatario final. El texto

sería distribuido en formato de Word, PDF o audiovisual (considerar los dispositivos, costos y factibilidad).

- Recuperar el marco teórico y los criterios transversales para ofrecer una mediación que invite al diálogo, la reflexión, el intertexto o problematización de los contenidos.

Cabe mencionar que como equipo docente reconocemos que más allá de la inclusión de recursos o herramientas digitales, consideramos que lo realmente innovador de nuestras prácticas de enseñanza universitaria es la construcción de espacios dialógicos, críticos y reflexivos para la construcción colectiva de conocimiento.

De obstáculo a oportunidades

Los materiales fueron diseñados por los practicantes con el acompañamiento del equipo de cátedra y de los docentes tutores de escuela media que permitieron el acceso a los contenidos prioritarios y a las aulas o espacios virtuales disponibles según cada institución y recursos reales. Esta experiencia no sólo les brinda la posibilidad de tomar decisiones justificadas en cuanto a qué seleccionar y cómo proceder para lograr sus objetivos disciplinares, también les permite actuar con autonomía relativa (Bourdieu:1977; Giroux,1985). Es decir, pretendemos un practicante con postura crítica y reflexiva capaz de poner en tensión las estructuras, modelos y sistemas afianzados institucionalmente y proponer alternativas en cuanto a la enseñanza de la disciplina.

A continuación, presentaré un ejemplo y primeras aproximaciones de análisis. Lo resaltado en negrita es mi marcación. El caso 1 es un material didáctico sobre la publicidad y la propaganda.

Caso 1 marco general:

- Institución Educativa: B.O.P N°1 “Combate Vuelta de Obligado” Materia: Lengua
- Curso: **2do año “A” Modalidad técnica electromecánica**
- La publicidad y la propaganda: recursos argumentativos y estereotipos en la construcción del mensaje **Pareja Pedagógica:** xxxxxxxxx
- Lugar y fecha: Posadas, **23 de octubre de 2020.**

Un aspecto importante es que este cursado se desarrolla en parejas pedagógicas ya que consideramos que favorece al sostenimiento de prácticas reflexivas y dialógicas donde la conversación y el intercambio de experiencias y lecturas son fuentes de mejoras en las propuestas de enseñanza. El material didáctico inicia de la siguiente manera:

¡Hola, chicos/as de segundo! ¿Cómo están?

Nosotras somos xxxxxxxx y xxxxxxxx, estudiantes de la carrera del profesorado en Letras. Como bien saben, la pandemia no nos permite conocerlos en persona pero esperamos que en esta clase nos encuentren y aprendan con nosotras. Siguiendo con esta idea, hoy queremos invitarlos a reflexionar sobre los gustos



y las prácticas diarias de las personas; por ello elaboramos este material –con el debido fundamento teórico como respaldo- que nos ayudará a aprender de una manera descontracturada.

Recordemos que el material debe ser autónomo y los destinatarios deberían hallar en él la información necesaria para comprender un contenido, ejercitar y dar cuenta del aprendizaje. Las practicantes adoptan un tono discursivo que intenta ser descontracturado y amigable. Así también se involucran no sólo en la situación común: “la pandemia no nos permite conocerlos” sino en el proceso: “...nos encuentren y aprendan con nosotras”. Otra decisión que las practicantes explicitan es la de mediar los contenidos priorizando la reflexión relacionando “de manera descontracturada” lo teórico y lo cotidiano:

Además, **analizaremos y reflexionaremos sobre cómo impactan en nuestra vida**, impulsándonos a cambiar y a desear determinados productos y/o estilos de vida. Si pensamos en esto, **¿Podemos decir que publicidad y propaganda son iguales?** ¿Tienen los mismos objetivos? ¿Se dirigen al mismo público? ¿Utilizan las mismas estrategias?

Es posible notar cómo la enunciación intenta incluir a los destinatarios evitando generar más distanciamiento. Las practicantes se suman a los interrogantes y se corren del lugar de la exposición para invitar al diálogo y la reflexión conjunta sin dejar de lado el desafío epistemológico que presenta una clase:

Para realizar todo esto, **desarrollaremos algunas definiciones, a las cuales añadimos imágenes que nos servirán para analizar y reflexionar** –por medio de preguntas orientadoras- sobre este tema.

Otro aspecto relevante de la construcción de estos materiales es la capacidad de síntesis ya que cada texto no podía superar las 5 carillas en consideración de los tiempos, intereses y recursos de los estudiantes a los que estaba dirigida. Por lo cual los practicantes debieron realizar una ardua tarea de selección y curación de los textos y estrategias de mediación desde un interrogante inicial: ¿Cómo hacer para enseñar este contenido en contextos tan particulares?

Publicidad

La publicidad es un texto que se construye con la intención de dar a conocer un producto a la mayor cantidad posible de personas para convencerlos de que lo consuman (compren o adquieran). Para lograr esto, utilizan diversas estrategias: se dirigen a un determinado sector de la población (los jóvenes, las amas de casa, los adultos, los niños, las mujeres, los hombres, etc.), hacen hincapié en las necesidades individuales: aceptación social, progreso económico, determinados tipos de cuerpos (delgados, jóvenes, saludables, atletas, etc.), actividades específicas, etc. Por último, podemos señalar que su mensaje es unidireccional, es decir, impone un mensaje único: *convencer al producto que se ofrece.*



Ilustración 1: "Ola-la rosa espinoza"

Una opción elegida en este caso fue relacionar el tema de la publicidad con una problemática muy presente en la agenda pública: la figura de la mujer para abrir el debate en cuanto a las estrategias del texto publicitario y los estereotipos sociales que cosifican a los deseos y a las personas.

Con la inclusión del texto publicitario de abren interrogantes desde los recursos, estrategias e intenciones del género trabajado. Se sostiene la invitación la reflexión conjunta para luego invitar a una producción escrita que intenta correrse de la aplicación o réplica de modelos en los cuales se presenta la teoría y luego de aplican modelos de estructuras. Esto implica una postura sociocrítica de la enseñanza que reconoce en ese otro un sujeto con aprendizajes, con prácticas de lectura y escrituras válidas desde la cual se construyen otros conocimientos. En este caso es notable esa decisión como un eje transversal que convoca a los destinatarios desde la 1era persona del plural, la temática o los interrogantes que apuntan a vincular lo curricular con lo cotidiano.

Llegado el momento de proponer una consigna, se mantiene el criterio y la actividad es una invitación a construir publicidades que utilizarán recursos y procedimientos explicados y analizados previamente. Sin embargo, el hecho destacable es que para crear la publicidad los estudiantes deberán apelar al pensamiento creativo y a la reflexión para resolver una consigna con tono lúdico que solicita que vendan productos inexistentes actualmente:

Actividad 2: Como vimos, **las publicidades utilizan estrategias para convencernos a nosotros** (como consumidores) que compremos algo. Por eso, **queremos que pongan en juego las estrategias explicadas anteriormente y las combinen con su imaginación.** Por eso, les invitamos a **que elijan un producto y lo promocionen (para venderlo inmediatamente) a través de cinco (5) frases u oraciones.** La idea es que ustedes (como vendedores) escriban sus frases de acuerdo a las características del producto y utilicen algunas de las estrategias o recursos. Dependerán de ellas y de su creatividad para que la venta sea un éxito. ¡Anímense!

Lista de productos: 1-Sombrisombrero: sombrilla que se coloca en la cabeza como sombrero para evitar el sol.. 2-Camarobo: robot que recibe instrucciones para arreglar la cama cuando necesitemos. Su especialidad es arreglar las sábanas, extender las frazadas y acomodar las almohadas. 3 Avisosos: Una aplicación que nos avise cuando un mensaje es agresivo o inapropiado para que repensar si lo enviamos o no.

Como se puede observar, las practicantes eligieron como punto de partida ir más allá de los “saberes previos” e interpelar a la construcción creativa desde lo que pueden llegar a imaginar en un mundo ilimitado de posibilidades (Egan, K:2005) dando la oportunidad de crear, jugar, ensayar, investigar y aprender desde espacios de lectura, reflexión, escritura y reformulación de los conocimientos.



CONCLUSIONES

Más que conclusiones podemos proponer puntos sobre los cuales nos hemos propuesto seguir dialogando luego de esta primera experiencia:

- Pensar las prácticas desde la complejidad también implica una modificación en la manera de pensar la formación docente: ¿Cómo preparar un profesor para intervenir significativamente en escenarios educativos complejos, inciertos y desafiantes?
- Qué dispositivos pedagógicos favorecen al desarrollo del perfil del prácticum reflexivo que dé lugar a visibilizar a la propia experiencia capitalizando el recorrido formativo como objeto de reflexión.
- Cómo resignificar y capitalizar las experiencias transitadas en instancia de pandemia a fin de transformarlas en mejoras en las prácticas de enseñanza.

Como equipo nos interpela la idea de construir prácticas significativas en las cuales los futuros profesores adquieran herramientas teórico metodológicas desde las cuales puedan repensar no sólo el objeto de estudio y los modos de mediar los contenidos sino la posibilidad de pensar el aula como un lugar de encuentro y de construcción colectiva de saberes valiosos para la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV (2018) Las prácticas de Enseñanza en juego. Rev de la Facultad de humanidades y Ciencias Sociales. UNaM <http://edicionesfhyics.fhyics.unam.edu.ar/index.php/pdeej>

AAVV. Escribir la metamorfosis.(2012) Escritura y formación docente. Ediciones El Hacedor

Alvarado, M. y Pampillo, G. (1988): Talleres de escritura. Con las manos en la masa. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Bixio, B. (2003). "Pasos hacia una Didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura: Sociolingüística y educación, un campo

Chambers, Aidan (2007). Dime. Fondo de cultura Económica . Buenos Aires Argentina.

Bombini, Gustavo y Labeur, Paula (2013): Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. En: Enunciación Vol. 18, No. 1/ enero-junio de 2013 Bogotá, Colombia/ ISSN 0122-6339/ pp. 19 - 29

----- (2017): Leer y escribir en las zonas de pasajes. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior. Buenos Aires. Editorial Biblos. Saberes y prácticas.

Edelstein, Gloria- Coria, Adela (1995): Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Bs As. Kapelusz. Serie triángulo pedagógico.

Egan, K.(2005): “¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?”. Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3 de noviembre.

Privat, J. M. (2002): “Sociológicas de la didáctica de la lectura” en LuLú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura, Año 1, nro. 1, Buenos Aires, Editorial El hacedor.

Rockwell, E. (2005): “La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares”. Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3, noviembre, pp. 14-15.

Wells, Gordon (1999): Indagación dialógica. Barcelona. Paidós



Propuestas de enseñanza construidas en los ISFD en contextos de emergencia

**Atencio Dardo Marcelo
Balma María Fernanda
Ferrero Maricel Alejandra**

UNVM

marceloatencio17@gmail.com

mbalma@gmail.com

maricelferrero75@gmail.com

RESUMEN

Este escrito reseña resultados parciales de una indagación que propone relevar y describir las prácticas docentes que se desarrollaron en los Institutos Superiores de Formación Docente, para la continuidad de las actividades de formación en el contexto de excepcionalidad pedagógica suscitado por la suspensión de las actividades presenciales, en la ciudad de Villa María, en los años 2020 y 2021. Desde un abordaje cualitativo, el estudio focaliza en los componentes de las prácticas de enseñanza que debieron reconfigurarse, destacándose entre las principales respuestas de los encuestados/entrevistados: la priorización de contenidos, la producción de nuevos recursos, la relación entre sincronía y asincronía y las prácticas evaluativas.

PALABRAS CLAVES: Prácticas de enseñanza, prácticas docentes, educación superior no universitaria, excepcionalidad pedagógica

INTRODUCCIÓN

El trabajo que compartimos expone resultados parciales de una indagación en curso, en el marco de un Trabajo Final de la Lic. en Ciencias de la Educación que, a su vez, forma parte de un proyecto de investigación que lleva por título “Propuestas de enseñanza y prácticas docentes en la universidad en contexto de emergencia”, dirigido por la Dra. Silvia Paredes, y radicado en el Instituto de Cs. Humanas de la Universidad Nacional de Villa María.

La investigación se propone describir y analizar las propuestas de enseñanza que construyeron los docentes responsables de diferentes espacios curriculares de Institutos Superiores de Formación Docente en contexto de suspensión de la presencialidad durante la primera etapa del ciclo lectivo 2021. Para lo cual se pretende, por un lado, reconocer las decisiones que se tomaron en cuanto a los componentes de la dimensión organizativa de la enseñanza y por otro, analizar los rasgos de las principales construcciones pedagógico-didácticas e identificar los obstáculos más significativos.

Un marco conceptual

La investigación se focaliza en las prácticas docentes, las cuales se definen -en términos amplios- como todas las acciones que despliega el docente con vistas a la enseñanza. Definición que, aún así, reconoce la complejidad de las prácticas docentes, y particularmente de las prácticas de la enseñanza como expresión sustantiva de aquellas, donde se entrecruzan dimensiones diversas y que se concretizan siempre en situación.

Prácticas de la enseñanza que -siguiendo a Edelstein- las reconocemos como prácticas sociales complejas “*ya que se desarrollan en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto*” (Edelstein 2002: 470) El contexto – y aquí incluimos el aula, la institución, las definiciones curriculares, las políticas, la época- no solo hacen de escenario al despliegue de las prácticas, sino que las hacen posibles.

Definirla de este modo no minimiza el poder y la responsabilidad del docente en el diseño de las propuestas de enseñanza. Por el contrario, entendemos que –a sabiendas de estas múltiples determinaciones- construye esa propuesta poniendo en juego sus saberes pedagógicos y disciplinares, sus concepciones políticas y éticas, su perspectiva ideológica.

Estas consideraciones cobran una dimensión muy diferente y desconocida, en el contexto que actualmente estamos viviendo. Por la situación epidemiológica que comenzó a finales del año 2019, signada por una pandemia planetaria, se suspendieron las actividades presenciales en casi la totalidad de los sistemas educativos de todo el mundo, incluyendo a todos los niveles –entre ellos al Superior no universitario- y, en general se ha recurrido a la utilización pedagógica de herramientas que nos provee el desarrollo de las tecnologías digitales en la actualidad.

Este contexto de época, esta necesidad imperiosa de “mudar” las propuestas de enseñanza a otros entornos genera, más allá del desconcierto inicial, el desarrollo de un conjunto de decisiones pedagógicas y didácticas que –en la mayor parte de los equipos docentes- habían sido apenas ensayadas con fines de acompañar la presencialidad.

De ese (nuevo) universo que se nos presenta ponemos atención a los docentes que desarrollan sus actividades en Institutos Superiores de Formación Docente, puesto que, tal como lo plantean diferentes autores que se ocupan de la formación docente, las prácticas de enseñanza que se desarrollan en esos espacios, inciden de manera directa en la



formación inicial de los mismos. Esto nos permitía alertar sobre la enorme responsabilidad de quienes enseñan y la importancia del diseño de la propuesta pedagógica didáctica que lleva adelante.

Pensar “prácticas de enseñanza” refiere al particular trabajo en torno al conocimiento que ocurre en el interior del aula (proceso de transmisión y apropiación de contenidos curriculares). Estas prácticas de enseñanza, no se encuentran aisladas sino que son parte de un contexto cultural, por tanto se entienden como prácticas sociales debido a su historicidad e intencionalidad.

Un aspecto constitutivo de estas prácticas, que es al mismo tiempo objeto de nuestra indagación, se vincula a las decisiones que se toman en el marco de la dimensión organizativa de las mismas. Decisiones que determinan buena parte del modo en que estas se configurarán.

Ferreyra y otros (2021) nos advierten que en la educación superior la tarea de planificar la enseñanza se complejiza, ya que se juegan allí tensiones vinculadas a la relación entre los contenidos de la enseñanza del espacio curricular y el campo disciplinar con el que se relaciona; la relación entre la experticia del docente y el campo profesional para el cual forma la carrera; la vinculación contenidos y propósitos formativos del espacio y los de la carrera; así como la relación entre la propuesta didáctica y la de otros espacios curriculares de la carrera.

El hecho de que la planificación de la enseñanza implique un proceso reflexivo y de toma de decisiones acerca del qué, para qué y cómo de la enseñanza, es un indicador de su dimensión política y no meramente mecánica.

Maggio (2021), entre otros muchos autores, recapitula sobre los aspectos sustantivos de las experiencias educativas que tuvieron lugar durante el año 2020, reparando en cuestiones concretas con respecto a las decisiones que necesariamente se enfrentaron los docentes para llevar a cabo su labor en términos didácticos. Además, genera -sobre la base de consideraciones clásicas en el campo de la didáctica general- un nuevo marco teórico de referencia para reinventar las prácticas de la enseñanza en todos los niveles, pero en el superior en particular. Así, categorías como “horizontes de transformación”, “currículum minimalista”, entre otros, se constituirían en claves para pensar nuevos modos de abordar la tarea de enseñar.

Acerca del diseño metodológico

Se aborda el problema desde una perspectiva cualitativa, que pretende alcanzar un conocimiento profundo acerca de los modos en que los docentes de ISFD rediseñaron sus propuestas de enseñanza en un contexto de presencialidad suspendida. La información se recogió a partir de una **encuesta** -en formulario de google-, dirigida a todos los profesores

de formación docente que se desempeñan en los distintos profesorados¹ que se dictan en la ciudad de Villa María. Con este instrumento se pretendió hacer un relevamiento atendiendo a los componentes de la enseñanza que forman parte de la variable. Respondieron la encuesta 52 docentes de siete Institutos. Las preguntas incluidas en la encuesta se enmarcan dentro de los siguientes tópicos o categorías de análisis:

- a) *Uso de aulas virtuales y plataformas.*
- b) *Dificultades para adecuar la enseñanza a la modalidad no presencial.*
- c) *Las propuestas de enseñanza en el marco de excepcionalidad pedagógica.*
- d) *Encuentros sincrónicos y comunicación con los estudiantes.*

En una segunda etapa, se realizaron **entrevistas semi-estructuradas** seleccionando una muestra de docentes para que narren su experiencia, las decisiones pedagógicas que tomaron, sus principales aciertos y las dificultades más significativas. La muestra estuvo conformada por 7 docentes, uno de cada Instituto que respondieron previamente la encuesta y, en la misma, accedieron a la entrevista. Este recorte se realizó desde el criterio de accesibilidad según el cual este tipo de muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales se tiene acceso.

Prácticas de la enseñanza en el nivel superior. Las tensiones entre lo conocido y lo por construir.

La propuesta pedagógico-didáctica que cada docente había diseñado para el ciclo 2020 estaba pensada inicialmente para la presencialidad. Una presencialidad que en este nivel educativo ya incorporaba en líneas generales, por ejemplo, la utilización de plataformas virtuales como complemento de la presencialidad. Sin embargo, la utilización de estas plataformas estuvo limitada a su uso como repositorio de materiales bibliográficos. En esta situación excepcional, las propuestas de enseñanza debieron desarrollarse completamente en la virtualidad.

El 80,8% de los docentes encuestados expresó que las modificaciones que fueron necesarias realizar a sus propuestas de enseñanza para adecuarlas a entornos virtuales fueron muy significativas. Entre las modificaciones que debieron hacerse a las propuestas de enseñanza, la organización metodológica, la selección/priorización y organización/ secuenciación de contenidos, la selección de materiales y recursos, las modalidades de evaluación y las actividades/tareas de aprendizaje concentran los principales porcentajes.

1.- Instituto Superior La Santísima Trinidad, Instituto Superior del Rosario Profesorado Gabriela Mistral, Conservatorio Superior de Música Felipe Boero, Instituto Superior Víctor Mercante, Instituto Superior Leibnitz, Escuela de Bellas Artes Emiliano Gómez Clara, INESCER Dr. Ángel Diego Márquez. Las propuestas educativas de estos institutos incluyen los siguientes profesorados: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Especial, Artes Visuales, Teatro, Danza, Música, Educación Física, Educación Tecnológica, Educación Secundaria en Biología, Historia, Lengua y Literatura, Inglés.



Considerando los diferentes componentes de la dimensión organizativa de las prácticas de la enseñanza, es posible observar, a partir de las respuestas de los docentes encuestados, que la organización metodológica se destaca del resto de los seleccionados con un 82,7%, tal como lo muestra la siguiente tabla:

Fuente: elaboración propia a partir de información recabada por medio de una encuesta.

Componentes mayormente modificados	Significatividad de las modificaciones realizadas			Total
	Muy Significativas	Poco significativas	No fueron significativas	
Definición de propósitos y objetivos de enseñanza	11	2	0	13 (25%)
Organización y secuenciación de contenidos	27	4	0	31 (59,6%)
Selección y priorización de contenidos	30	8	0	38 (73%)
Organización metodológica, estrategias de enseñanza	35	8	0	43 (82,7%)
Selección de materiales y recursos	30	6	0	36 (69,2%)
Actividades y tareas de aprendizaje	28	4	0	32 (61,5%)
Modalidades de evaluación	23	10	0	33 (63,5%)
Otros	2	1	0	3 (5,8%)
No modifiqué nada	0	0	0	0
Total	42 (80,8%)	10 (19,2%)	0	

Vinculación entre los espacios sincrónicos y los asincrónicos

La información obtenida por medio de la encuesta muestra que el 67,3 % de los docentes afirma haber utilizado algún tipo de aula virtual con anterioridad a la pandemia. Mientras que actualmente lo hace un 98,1% (casi la totalidad de ellos) en lo que podríamos interpretar como uno de los indicadores que evidenciaría lo que fue la “mudanza” de las propuestas de enseñanza a entornos virtuales.

En cuanto a las tareas que específicamente se realizaron en la utilización de estas plataformas encontramos que el porcentaje más alto (97,1%) se vincula a la función de proporción de material bibliográfico, a modo de repositorio. Mientras -en menor medida, pero en porcentaje significativo- tareas relacionadas a la realización y entrega de trabajos (65,7%), como canal de comunicación (57,1%), para realizar debates en foros (42,9%) y para generar instancias de evaluación (25,7%).

Algo que apareció como novedad en el desarrollo de las clases en contextos de aislamiento y luego de distanciamiento, se vinculó al desafío de sostener la comunicación y el vínculo pedagógico con los estudiantes. Poco tiempo después del comienzo de la pandemia que suscitó la “mudanza” referida, se comenzó a implementar el desarrollo de clases a través de *softwares* como zoom, meet o medios similares; con una baja utilización al principio, pero que se fue generalizando paulatinamente en el año 2020. Hacia el año 2021, la totalidad de los docentes encuestados afirma haber desarrollado encuentros sincrónicos por estos medios. Cuando hablamos de encuentros sincrónicos, nos referimos a clases en las que cada estudiante e incluso los docentes se encontraban en sus domicilios, conectados en estas plataformas a través de distintos dispositivos (*notebooks*, *netbooks*,

teléfonos celulares, etc.) por medio de líneas de internet personales.

Si bien los encuentros sincrónicos se dieron en la totalidad de los casos, éstos varían en frecuencia y en lo desarrollado en el marco de los mismos. El 53,8% de los docentes encuestados afirma realizar estos encuentros con una periodicidad quincenal. El 38,5% semanalmente y el 7,7% manifiesta que la frecuencia de los encuentros varía según la propuesta lo requiera. Es decir que, en este último caso, los encuentros sincrónicos se encuentran supeditados a las necesidades de la propuesta pedagógico-didáctica, pero en todos los casos forman parte de la dinámica.

La generalización de las clases sincrónicas como parte de las propuestas de enseñanza podría explicarse a partir de lo expresado por Odetti (2021) desde dos hipótesis: se debe -por un lado- al intento, por parte de los docentes, de replicar las “coreografías de enseñanza” ya conocidas en la presencialidad, en medio de un panorama de tanta incertidumbre como el que se vivió durante el primer cuatrimestre de 2020. De allí que la popularización de clases en zoom, google meet, *jitsi* (entre muchos otros similares) se haya dado con tanta vertiginosidad e incluso haya formado parte de decisiones institucionalizadas por los equipos de gestión.

Por otra parte, el fenómeno también se vincula al hecho de haber encontrado un modo más dinámico de sostener el vínculo pedagógico con los estudiantes, que trascienda otros medios como el correo electrónico o *whatsapp*, y que contribuyese al achicamiento de la brecha impuesta por la distancia.

Lo desarrollado en el marco de tales encuentros también tuvo sus variaciones. Según lo expresado por los docentes, las principales estrategias/actividades desarrolladas durante los encuentros sincrónicos fueron: el diálogo con los estudiantes para acompañar y sostener sus procesos de aprendizaje (80,8%), la exposición docente (78,8%), exposiciones/presentaciones grupales o individuales de los estudiantes (71,2%) y a modo de espacio de consultas (69,2%). En menor medida, aparecen la realización de actividades escritas o trabajos prácticos (46,2%) y el desarrollo de instancias evaluativas (40,4%).

Del análisis de las respuestas sobre la frecuencia de los encuentros sincrónicos y el tipo de actividades y estrategias que se desarrollan en los mismos, pueden establecerse algunas puntualizaciones que podrían sostener empíricamente las dos hipótesis expresadas anteriormente:

- Entre los docentes que sostienen encuentros semanales, el diálogo con estudiantes y la exposición docente aparecen como las dos actividades desarrolladas principalmente.
- Entre los docentes que sostienen encuentros presenciales quincenalmente, la exposición docente aparece como la principal actividad desarrollada (82,1%) y en segundo término le siguen el diálogo con los estudiantes, espacios de consulta y exposición de los estudiantes.
- Tres de los cuatro docentes que manifestaron realizar encuentros sincrónicos cuando



la propuesta pedagógico-didáctica lo requiere -sin una periodicidad fija preestablecida- señalan como principal actividad la exposición docente, la exposición de estudiantes y el diálogo con los mismos. En ninguno de los casos se utilizan estos espacios para la evaluación de los aprendizajes.

- En todos los casos, la realización de trabajos prácticos aparece entre los más bajos porcentajes.

Odetti (2021) refiere a la posibilidad de considerar las clases como un diálogo, como espacio-tiempo donde se establece un vínculo pedagógico que no puede ser pensado en sentido rutinarista ni recetario, sino uno en el que se pueda reconocer la diversidad de voces presentes y necesidades particulares para la construcción de los aprendizajes.

Entre los medios utilizados para establecer comunicación con los estudiantes, la mayor concentración se da en el uso de las aulas virtuales (96,2%), las cuales parecen ser la vía principal de comunicación, sostenidas por whatsapp (65,4%) -medio que podríamos indicar como novedad para el sostenimiento de relaciones pedagógicas- y correo electrónico (57,7%).

En base a esto, se les consultó a los docentes entrevistados acerca del lugar que ocuparon estos encuentros en sus propuestas de enseñanza y el vínculo que se estableció entre lo sincrónico y el trabajo propuesto desde lo asincrónico, a través de las diferentes plataformas.

En primera instancia, una de las regularidades que es posible reconocer en las respuestas se vincula a la estrecha relación que se estableció entre el trabajo asincrónico y los encuentros sincrónicos, aunque con variabilidad en la dinámica que se establece en cada una de las instancias de trabajo. Así, una docente afirma:

“La plataforma y los encuentros sincrónicos van juntos. A veces presento el tema en el sincrónico e inmediatamente después nos vamos a la plataforma. Otras veces el tema ya está planteado en la plataforma y nos encontramos para hablar sobre las consignas o dudas que tengan.” (Docente 6)

Esa variabilidad a la que se hace referencia se vincula, no sólo a los tiempos que median entre cada encuentro, sino también a las particularidades que cada uno de los docentes en cuestión imprime desde lo metodológico. Es posible interpretar las respuestas de los docentes en términos de un arco que se polariza entre quienes otorgan mayor centralidad a lo desarrollado en la plataforma, a modo de trabajo asincrónico, para luego generar un intercambio -secundario- en encuentros sincrónicos y, por otro lado, quienes otorgan mayor trascendencia a lo ocurrido durante los encuentros sincrónicos, mientras que el uso la plataforma se reduce a su utilización como repositorio de materiales didácticos.

A continuación se comparten algunas de las citas que ponen de manifiesto lo mencionado anteriormente. En la primera de ellas se evidencia la centralidad de los encuentros sincrónicos en la propuesta:

“Lo más rico de desarrollar tiene que ser en lo sincrónico, y dejar para lo asincrónico algún material o propuesta que sea de amplificación de lo que hemos trabajado en lo sincrónico. Es envío de material que después se recupera en lo sincrónico, se amplifica”.
(Docente 1)

En la segunda, podemos encontrar la consideración de la relación sincronía/ asincronía en las que su presencia es equivalente en las propuestas:

“Trato de que los dos caminos estén vinculados. Trabajamos siempre compartiendo pantalla y los estudiantes van participando en el foro simultáneamente. Entonces la plataforma y el meet van de manera simultánea en todo momento, en la misma reunión entramos a la plataforma, compartimos pantalla a veces yo, a veces los estudiantes.” (Docente 5)

Por último, se presenta el polo opuesto al primero. Esto es, el establecimiento de los encuentros sincrónicos como un complemento de lo desarrollado en la plataforma -que ocupa un lugar más preponderante- a modo de trabajo asincrónico.

“yo no he sido muy amiga de lo sincrónico por esta tradición que traía. Fui incorporándolos. No me eran obvios los sincrónicos. Mi cabeza venía con el formato de educación a distancia, para mí el sincrónico nunca fue el reemplazo del encuentro presencial, como sí observo que estuvo muy generalizado en la experiencia de otros colegas; ‘si tengo tres horas de clases, doy tres horas de sincrónico’...eso no me salió, ni quiero que me salga porque no me parece que sea así. Para mí es al revés, el sincrónico era un complemento del aula virtual, que le fui dando cada vez más entidad por la demanda de los estudiantes, no por mi propio convencimiento.” (Docente 7)

En este último caso, puede observarse que se trata de un posicionamiento por parte de la docente, que se vincula a la experiencia previa en procesos de educación a distancia. Nos parece preciso resaltar la idea que plantea esta última docente respecto de que los encuentros sincrónicos no reemplazan a la presencialidad, que se establece en línea opuesta a la experiencia generalizada.



Principales recursos

La difusión de la encuesta nos permitió hacer una primera aproximación para indagar acerca de los materiales creados por los docentes en distintos soportes y haciendo uso de diversos software a fin de lograr interactuar a distancia con sus estudiantes y garantizar, de alguna manera, la continuidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, la grabación de videos y la producción de presentaciones en Power Point (o similar) fueron los principales, seleccionados en un 78,8% y 76,9% respectivamente. En menor medida, pero con porcentajes también significativos aparecen la grabación de audios (55,8%) y la escritura de clases (51,9%).

Dentro de los recursos producidos por los/las docentes se mencionan: filmaciones de sus propias clases, entrevistas a docentes grabadas a través de la plataforma zoom, audios de whatsapp, la producción de videos (realizados con power point o canva) y clases escritas.

En cuanto a los nuevos recursos implementados aunque no de producción propia podemos distinguir entre los materiales disponibles en la web o bien, herramientas y/o aplicaciones especialmente de las plataformas utilizadas. Entre éstos los que se mencionan son: el portal de Igualdad y Calidad de Córdoba, conferencias y videos disponibles en youtube, películas, bibliografía digital y vivos de Instagram:

Por último la variedad de nuevas herramientas puestas en juego va desde el Google earth pro, documentos compartidos de google drive, formularios de google y, con mayor recurrencia, las herramientas que proporcionan las diferentes plataformas utilizadas en cada Institución: foros de discusión, wikis, repositorio de materiales, biblioteca, etc.

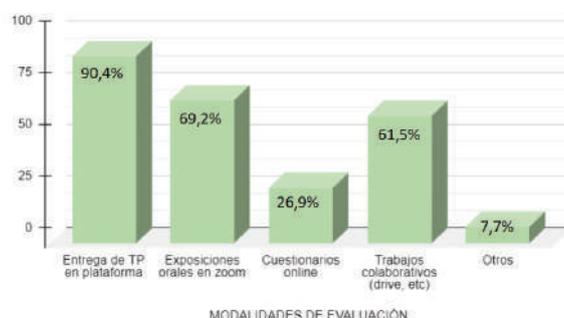
La problemática de la evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en contextos de no presencialidad fue una de las cuestiones que más discusiones suscitó durante el período de distanciamiento. Si bien las más sinuosas podrían ubicarse en relación a los niveles obligatorios, en educación superior pudieron plantearse discusiones relevantes en tanto se trata de una práctica que asume una complejidad que merece ser atendida.

En el análisis de los datos algo que llama la atención es que de los docentes que consideraron que las modificaciones que imprimieron sobre sus propuestas fueron poco significativas, la totalidad señala a las prácticas de evaluación como uno de los aspectos que tuvo que ser necesariamente modificado. Mientras que, entre aquellos que señalaron que las modificaciones fueron muy significativas, no todos indicaron este aspecto como relevante.

Por otra parte se puso de manifiesto, también, una tendencia hacia la solicitud de trabajos prácticos escritos y entregados a través de plataforma o vía mail, exposiciones

orales en encuentros sincrónicos por zoom, meet u otro, y trabajos colaborativos a través de google drive, entre las principales prácticas desarrolladas en vínculo a la evaluación. En menor medida aparecen otros formatos para las evaluaciones, como la realización de cuestionarios como los que vienen configurados en la plataforma moodle (por ejemplo).



Además, se señaló que no fueron estas las prácticas que causaron mayores dificultades entre los docentes, aunque hay un número sugerente de docentes que sí lo contemplan.

Una de las principales recurrencias que se observan al considerar las respuestas de los docentes entrevistados al referirse a estas prácticas es la vinculada a la realización de las retroalimentaciones como parte constitutiva de la evaluación. Anijovich y González (2012) plantean que una clave para construir la evaluación como herramienta potente para la enseñanza y el aprendizaje es fortalecer la retroalimentación, es decir, la devolución que realiza un otro (ya sea el docente u otros compañeros, en la medida que estén preparados para hacerlo) sobre las propias producciones. La retroalimentación, en este sentido, tiene que poder ayudar a quien la recibe a revisar, mover, desestabilizar e interrogar sus propias ideas. Pareciera que estos procesos vinculados a una evaluación formativa se fortalecieron durante los dos años de pandemia.

Conclusión

El intento de sustituir de la mejor manera posible lo presencial, recurriendo a lo que ya sabíamos hacer allí, es un fenómeno que nos permitiría volver a preguntarnos acerca del sentido de las prácticas de enseñanza. Tomamos los interrogantes que se hace Odetti (2021) al respecto: ¿Qué es una clase? ¿Cuál es el tema que se aborda? ¿Es la lectura de la bibliografía indicada? ¿La actividad que allí se desarrolla o se solicita? ¿es todo eso? ¿Cuál debería ser su duración? ¿Los encuentros sincrónicos son clases?

Pero a estos podríamos sumarles algunos otros que nos permitan repensar estos encuentros a futuro: luego de la experiencia vivida durante la pandemia y con la posibilidad de volver a realizar encuentros presencial ¿Es posible continuar, en educación superior, pensando en clases que se sostienen fundamentalmente en la exposición del docente y



el lugar de “oyentes” de estudiantes que puedan, a lo sumo, preguntar al respecto? ¿De qué manera esas experiencias nos permiten pensar diversos modos de llevar a cabo esos encuentros?

Al respecto, Maggio (2021) señala precisamente el carácter reductor y simplificador de la idea de que los problemas generados en el trabajo asincrónico desaparecen por la aparición de la realización de los encuentros sincrónicos. Así, se perdió de vista una cuestión fundamental: no es lo mismo estar en un aula -espacio específicamente destinado a los fines pedagógicos- a hacerlo en el marco de los domicilios particulares de cada estudiante, donde se cruzan aspectos académicos con los propios de las actividades domésticas de cada familia (sin considerar las limitaciones que puedan presentarse en relación al uso de dispositivos, la cantidad de estos por grupo familiar, conectividad, etc.).

Resulta potente frente a este contexto entender que las prácticas de enseñanza continúan resignificándose a partir de la experiencia transitada durante 2020 y 2021; y que los docentes y las instituciones podrán capitalizar los saberes pedagógicos construidos al mismo tiempo que incorporar novedades. Maggio (2021) nos ofrece algunas pistas por donde empezar a transitar el regreso a la presencialidad, pero desde el desafío de tornar los encuentros en experiencias “vivas y vivaces”, que signifiquen buscar opciones diferentes a las extensas explicaciones unidireccionales.

BIBLIOGRAFÍA

ANIJOVICH, R. y GONZÁLEZ, C. (2012) *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires. Aique.

EDELSTEIN, G. (2002) *Problematizar las prácticas de la enseñanza*. PERSPECTIVA, 20(02), 467-482

EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires.

FERREYRA, H. y TENUTTO SOLDEVILLA (comp.) (2021) *Planificar, enseñar, aprender y evaluar en Educación Superior. Nuevos entornos integrados de aprendizaje. De la presencialidad a la virtualidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Noveduc (Universidad/26)

MAGGIO, M. (2021) *Educación en pandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

ODETTI, V. () cap. 4: “De lo hipermedial a lo performativo. El devenir de los materiales didácticos digitales”. En: GARCÍA, J. y GARCÍA CABEZA, S. (comp.) *Las tecnologías en (y para) la educación*. FLACSO editorial. FLACSO Uruguay. Disponible en: http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/edutic2020/garcia_garcia_tecnologias_en_y_para_la_educacion.pdf



“Regreso a la presencialidad: ¿Qué aprendizajes nos dejó la pandemia para el desarrollo de nuestro curso?”

**Mariela Fernández
Beltina León
Brenda Bezus
Cecilia Figoli
Cecilia Bernardelli
Osvaldo Yantorno
Alejandr Bosch
Carolina Vita**

Facultad de Ciencias Exactas. UNLP. Argentina

mfernandez@cetmic.unlp.edu.ar
bleon@biotec.quimica.unlp.edu.ar
bbezus@biotec.quimica.unlp.edu.ar
figoli@biotec.quimica.unlp.edu.ar
cecibe@quimica.unlp.edu.ar
yantorno@quimica.unlp.edu.ar
bosch@quimica.unlp.edu.ar
vita@quimica.unlp.edu.ar

RESUMEN

Durante la pandemia el cambio a la virtualidad nos atravesó como materia y provocó el desarrollo de innovaciones en pos de adaptarnos a la nueva realidad. En el regreso a la presencialidad en el año 2022 nos propusimos, a partir de la experiencia ganada, implementar las estrategias desarrolladas durante la pandemia y renovar la antigua forma de dictado de la materia pre-pandemia. El presente trabajo busca evaluar el papel de las herramientas educativas desarrolladas durante la pandemia y estudiar su influencia en el desarrollo de las actividades académicas en relación al dictado presencial de la materia Ingeniería Bioquímica I. El equipo docente decidió mantener gran parte de las herramientas y actividades virtuales que debimos desarrollar para dar continuidad a la enseñanza durante los cursos realizados en etapas de aislamiento. Se analizó la aceptación de las herramientas y actividades propuestas mediante dos metodologías: evaluando el número de visualizaciones a cada actividad en el aula virtual y mediante una encuesta de opinión a los estudiantes. Mediante estas dos

metodologías, pudimos observar que la mayoría de las propuestas tuvo una amplia aceptación por parte de los estudiantes. Por otro lado, las actividades con menor aceptación en su mayoría corresponden a actividades no obligatorias que fueron presentadas al final del curso.

PALABRAS CLAVE: Prepandemia, pandemia, pospandemia, herramientas virtuales, experiencia docente

INTRODUCCIÓN

Durante la pandemia, las universidades se vieron obligadas a adoptar la modalidad de clases virtuales como una medida de contingencia para asegurar la continuidad de la enseñanza, y por consiguiente la continuidad académica. Si bien las clases virtuales no son una metodología de enseñanza novedosa, su aplicación en los cursos de grado de nuestra facultad ha sido históricamente muy limitada.

La aparición de la COVID-19 y las políticas de aislamiento implementadas de manera abrupta como única forma de disminuir los efectos nocivos del virus condicionaron la educación hacia la virtualidad casi exclusiva, durante dos ciclos lectivos completos. De esta manera, las universidades realizaron grandes esfuerzos para poder capacitar a sus docentes y a sus estudiantes en herramientas de aprendizaje que aplican esta metodología (Hidalgo Martínez, 2022).

En ese contexto, tanto estudiantes como docentes tuvieron como única alternativa modificar el contrato pedagógico del aula tradicional para desarrollar e implementar nuevas (al menos para nosotros), formas de enseñar y aprender.

La materia Ingeniería Bioquímica I (IBI), se encuentra en el cuarto año de la Carrera de Ingeniería Química de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata (Plan 2018, Facultad de Ingeniería, UNLP, 2016). Su contenido incluye como conceptos fundamentales: procesos biotecnológicos, biomoléculas, microbiología, operaciones de recuperación y purificación de productos biotecnológicos, esterilización, metabolismo microbiano, conservación y mejoramiento de cepas, entre otros. Química Orgánica (estudio de compuestos orgánicos), es la única materia correlativa, y en consecuencia los conocimientos básicos de Biología que necesitan los alumnos provienen únicamente de la enseñanza media. IBI se encuentra dividida en dos bloques, uno teórico y uno práctico, con contenidos bien establecidos. En cuanto al plantel docente, está integrado por dos Profesores, dos Jefes de Trabajos Prácticos y tres Ayudantes Diplomados. El equipo de la cátedra presenta una particularidad: los docentes son de la Facultad de Ciencias Exactas, pertenecientes al Área de Biotecnología del Departamento de Química.

La tarea docente es un proceso dinámico y sufre modificaciones en el tiempo como resultado de la necesidad de la adaptación frente a los acontecimientos histórico-socio-culturales, como ha sido ahora en el caso de la pandemia. Estos cambios nos atravesaron y provocaron el desarrollo de innovaciones que permitieron adaptar la planificación del curso, primero a la virtualidad con la incorporación de herramientas de plataformas virtuales ofrecidas por la UNLP (AulasWeb) y



posteriormente a la presencialidad.

Teniendo en cuenta la situación que se debió enfrentar frente a alumnos, el objetivo de este trabajo es analizar cómo las herramientas educativas desarrolladas específicamente para (y en consecuencia de) los tiempos de la pandemia se constituyeron en una poderosa alternativa complementaria para la enseñanza y la integración de conocimientos, la cual intentamos capitalizar cuando abandonamos la enseñanza virtual exclusiva para volver a las clases presenciales.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Un resumen de la evolución de la organización de esta materia en el tiempo se muestra en la Figura 1. La organización del desarrollo de la materia antes y durante la pandemia está plasmada en los trabajos de Vita y colaboradores y Castañeda y colaboradores (Vita,2018, Castañeda, 2021).

La vuelta a la presencialidad en 2022 no dejó de ser un nuevo desafío. Fue momento de replantearse cuál sería la modalidad para llevar a adelante la materia. La apuesta de los docentes de IBI fue tratar de conjugar y potenciar las bondades de la presencialidad con la adaptabilidad de las metodologías virtuales desarrolladas en los dos cursos previos. Durante el curso presencial los docentes seleccionamos algunas de las actividades para su dictado en forma virtual e incentivamos a los estudiantes a su uso activo.

INGENIERÍA BIOQUÍMICA I PREPANDÉMICA	
Clases Teóricas	Clases Prácticas
<ul style="list-style-type: none"> ■ Encuentros semanales presenciales. ■ Talleres presenciales para discusión de cuestionarios y guías de estudio. ■ PowerPoints y bibliografía disponible en Dropbox. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Seminarios presenciales. ■ Practicas de laboratorio en laboratorios del FOMECC. ■ Trabajo integrador final en dos encuentros presenciales. ■ PowerPoints, cuestionarios y problemas disponibles en Dropbox.
INGENIERÍA BIOQUÍMICA I PANDÉMICA	
Clases Teóricas	Clases Prácticas
<ul style="list-style-type: none"> ■ Encuentros semanales sincrónicos. ■ Talleres sincrónicos para discusión de cuestionarios y guías de estudio. ■ Grabaciones de encuentros sincrónicos. PowerPoints, bibliografía, enlaces a videos o sitios de interés disponible en Dropbox y AulasWeb. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Seminarios sincrónicos. ■ Trabajo integrador final en dos encuentros sincrónicos. ■ Practicas de laboratorio virtuales sincrónicas. Filmaciones, fotos, demostraciones, esquemas. ■ Trabajos grupales con tutorías. ■ Grabaciones de todos los encuentros disponibles en AulasWeb. ■ Utilización de foro para consultas y creación del glosario.

INGENIERÍA BIOQUÍMICA I POSPANDÉMICA	
Clases Teóricas	Clases Prácticas
<ul style="list-style-type: none"> ■ Encuentros semanales presenciales. ■ Talleres presenciales para discusión de cuestionarios y guías de estudio. ■ PowerPoints y bibliografía disponible en AulasWeb. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Seminarios presenciales. ■ Prácticas de laboratorio en laboratorios del FOMECE. ■ Trabajo integrador final en dos encuentros presenciales. ■ PowerPoints, videos, cuestionarios, practicas de laboratorio virtuales y problemas disponibles en AulasWeb. ■ Consultas a través del foro creado en AulasWeb.

Figura 1. Prácticas docentes en IBI en diferentes condiciones.

Se contó en esta oportunidad con actividades de carácter obligatorio y otras de carácter optativo. Se detallan a continuación las herramientas y actividades implementadas en el curso virtual que se mantuvieron en AulasWeb:

- Archivos de PowerPoint conteniendo fotos de los alumnos, cada uno identificado con su nombre, lo cual facilitó identificarlos y conocerlos.
- Bibliografía y archivos PowerPoint de clases teóricas.
- Material de los seminarios de problemas (actividad obligatoria) y archivos PowerPoint de las explicaciones previas a los mismos.
- Videos obtenidos de la web mostrando el funcionamiento de diferentes operaciones unitarias utilizadas habitualmente en bioprocesos. Los estudiantes en grupo, como actividad obligatoria, asumen el rol docente, lo proyectaban y explicaban a sus compañeros con orientación previa de los tutores.
- Prácticas de laboratorios virtuales, mantenidos como actividad optativa.
- Actividades virtuales de cierre de cada tema que incluyen visualización de videos, comprensión de textos, preguntas de autoevaluación, etc., como actividad complementaria.

Dentro de los cambios propuestos a partir de esta experiencia estuvieron la creación un único foro para consultas de todos los temas (evitando la diversificación y duplicación de consultas) y la eliminación del glosario debido a la poca aceptación en cursos previos por parte de los estudiantes. Además, las evaluaciones se realizaron de manera presencial incluyendo parte de las preguntas preparadas en la base de preguntas que se generó en el período pandémico. Finalmente, para el desarrollo del trabajo integrador, que sigue siendo una herramienta fundamental para fijar los conceptos adquiridos a lo largo de la cursada, se propuso la incorporación de nuevos trabajos científicos incluyendo temas novedosos y de interés actual como la preparación de vacunas contra la COVID-19.



Por otro lado, volver a realizar los trabajos de laboratorio de manera presencial fue fundamental para los alumnos, ya que no se abordan dichas prácticas en otros cursos de la carrera, por ejemplo visualización microscópica de microorganismos, desarrollo de diferentes cromatografías, electroforesis, operación de reactores de laboratorio.

Con el objetivo de evaluar la aceptación de las herramientas y actividades virtuales durante el curso presencial se utilizaron dos metodologías: análisis de las estadísticas disponibles en AulasWeb acerca de las visualizaciones de las propuestas virtuales y evaluación de las respuestas a la encuesta anónima realizada a los estudiantes a la finalización del curso. Los resultados de la primera metodología se muestran en las Figuras 2 y 3.

Del total de visualizaciones, el 58,6% corresponde a tareas obligatorias mientras que el 41,4% a aquellas complementarias mostrando el interés de los estudiantes por estas últimas. Las visualizaciones están distribuidas de manera casi homogénea entre todas las herramientas y actividades propuestas. A partir de esta figura también es relevante notar que las actividades de “Autoevaluación” fueron las menos utilizadas por los alumnos. Para el equipo docente esta actividad representa una instancia importante de evaluación y aprendizaje por lo cual consideramos que es necesario estimular su realización por parte de los estudiantes.

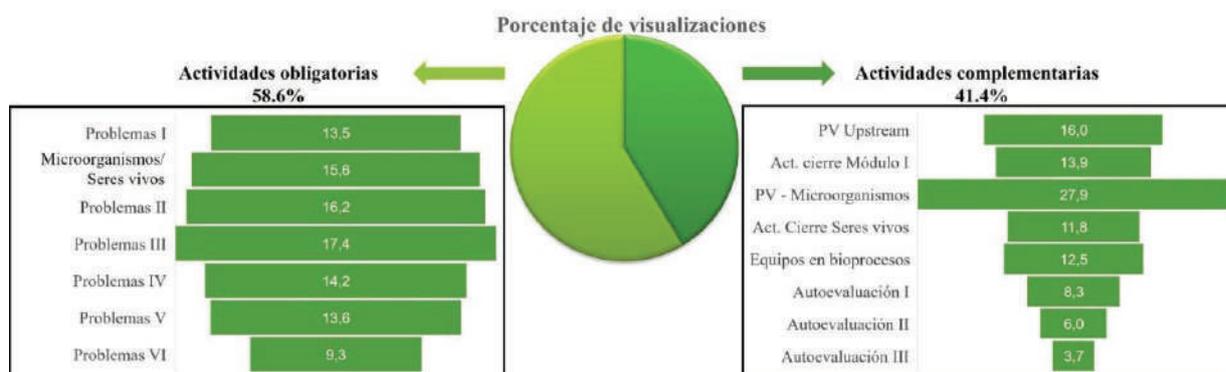


Figura 2. Porcentaje de visualizaciones realizadas en Aulas Web para actividades obligatorias y complementarias. Porcentaje de visualizaciones dentro de cada grupo de actividades. PV: práctica virtual. Todos los datos corresponden al curso del año 2022 (marzo-julio 2022).

Además, como puede apreciarse en la Figura 3, prácticamente todos los estudiantes visualizaron al menos una vez las actividades obligatorias cargadas en AulasWeb, mientras que en las complementarias el porcentaje de estudiantes varió entre el 45 y 98%. Finalmente, puede también observarse la caída progresiva en la visualización de las actividades complementarias con el tiempo (los resultados de la figura están organizados en orden cronológico). Este comportamiento puede ser atribuido tanto a la pérdida de interés por parte de los estudiantes como a la mayor carga de tareas que suelen tener al avanzar el cuatrimestre.

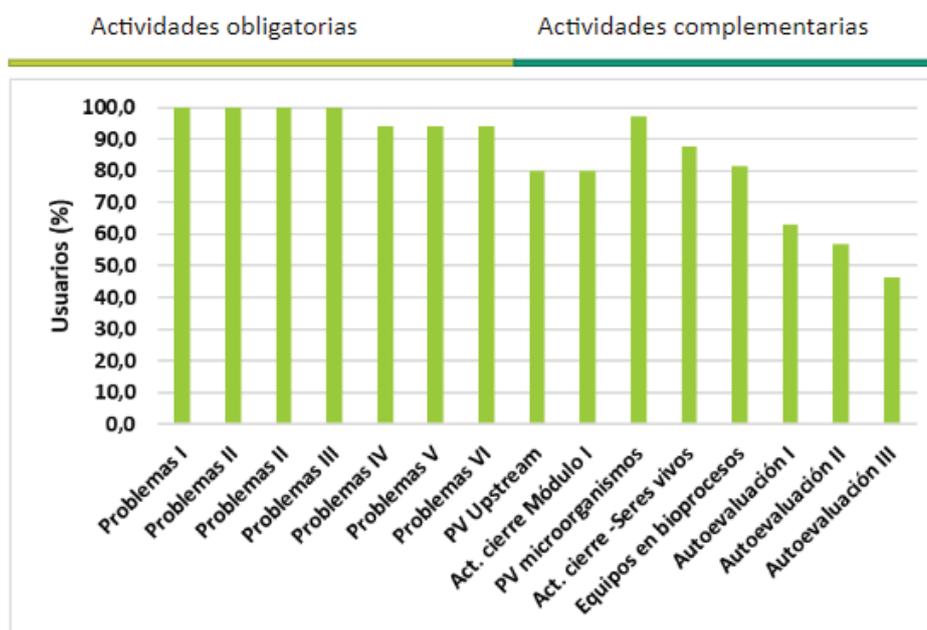


Figura 3. Porcentaje de usuarios que visualizaron las diferentes actividades propuestas en Aulas Web. Actividades obligatorias y actividades complementarias. Todos los datos corresponden a la cursada del año 2022 (marzo-julio 2022).

Para conocer la opinión que los estudiantes tienen sobre las diferentes propuestas se realizó una encuesta anónima con las siguientes preguntas:

- ¿Te resultó útil para estudiar la información mostrada en AulasWeb?
- ¿Cómo valorás las actividades presenciales obligatorias (presencia en los seminarios, presentaciones orales, resolución de problemas en clase, etc.)?
- ¿Cómo valorás las actividades optativas que encontraste en AulasWeb (autoevaluaciones, videos, actividades de cierre, prácticas virtuales, etc.)?
- ¿Cuál/es de las siguientes actividades valoras positivamente?
- ¿Cuál/es de las siguientes actividades complementarias utilizaste durante el curso?
- ¿Cuál/es de las siguientes actividades complementarias considerarás que contribuyeron a tu aprendizaje?

De acuerdo con las respuestas recibidas, los estudiantes coinciden en valorar positivamente la incorporación de información y actividades en AulasWeb (100%). Además, cuando se les consulta que actividades los ayudaron a aprender los temas del curso el 80% de las propuestas fueron seleccionadas, mientras que las actividades de exposiciones de estudiantes, actividades de cierre y prácticas virtuales fueron las menos elegidas. Estas apreciaciones de los estudiantes coinciden con la frecuencia de uso evaluada según número de visualizaciones.

Respecto a las actividades complementarias, más del 70% de los estudiantes usaron todas las propuestas mientras que más del 42% las consideraron necesarias para



aprender. Finalmente, cuando se les consulta acerca de actividades complementarias que contribuyen al aprendizaje, las prácticas de autoevaluación fueron seleccionadas por la mayoría de los estudiantes (más del 80%) que completaron la encuesta aunque no figuran entre las actividades de mayor visualización. Podemos inferir que aunque una fracción de estudiantes no las ha utilizado, aquellos que sí lo hicieron las valoran positivamente.

CONCLUSIONES

Haber atravesado la pandemia nos dejó una importante cantidad de material didáctico nuevo disponible así como experiencias docentes que contribuyeron posteriormente a nuestra tarea docente pospandemia. Muchas de las experiencias generadas durante el aislamiento fueron positivas y en este año 2022, se encontraron maneras valiosas de capitalizar lo vivido.

Dentro de nuestra experiencia innovadora, algunas propuestas fueron evaluadas de manera positiva por los docentes y perduraron al volver a la presencialidad. Además, algunas de ellas tuvieron aceptación por parte de los estudiantes, como por ejemplo el uso de Aulas Web para el material bibliográfico, el planteo de foros para consultas y actividades complementarias (no obligatorias), como laboratorios virtuales, actividades de cierre de los temas, autoevaluaciones, entre otras.

Por otro lado, otras propuestas no encontraron continuidad en la presencialidad debido a la baja aceptación por los estudiantes observada en el dictado de la materia durante la pandemia como el glosario.

Otras actividades desarrolladas durante la pandemia, como las evaluaciones virtuales y clases sincrónicas virtuales, fueron reemplazadas por encuentros presenciales debido a que en estas condiciones las interacciones personales resultan experiencias superadoras respecto al aprendizaje.

Finalmente, resulta de interés para el equipo docente incentivar el uso de aquellas herramientas y actividades que consideramos (tanto docentes como los estudiantes que las han utilizado) pueden contribuir al aprendizaje y que no han sido utilizadas por algunos estudiantes, como por ejemplo las autoevaluaciones. En el próximo período se analizarán estrategias con esta finalidad.

BIBLIOGRAFÍA

Castañeda, T.; Vita, C E.; Fígoli, C.; Lopez Guerra, A.; Fernández, M.; Yantorno, O.; Bosch, A. (2021) "Prácticas docentes en tiempos de Pandemia: la Experiencia de la Cátedra Ingeniería Bioquímica I durante el año 2020" en las VI Jornadas de Investigación, Transferencia, Extensión y Enseñanza. Facultad de Ingeniería UNLP, La Plata, Buenos Aires, Argentina. Pág 512-518. ISBN 978-950-34-2049-2

Hidalgo Martinez, J. C. (2022) "Causas y consecuencias de una educación virtual después de la pandemia (COVID 19)". <http://hdl.handle.net/11634/43191>

Facultad de Ingeniería. UNLP. Carrera de Ingeniería Química. Plan 2018. Recuperado de https://www.ing.unlp.edu.ar/articulo/2016/2/3/grado_quimica

Vita, C. E., y otros (2018). Implementación de trabajos especiales en Ingeniería bioquímica I. In II Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (La Plata, 2018).

Vita, C. E.; Castañeda, T.; Kikot, P.; Fígoli, C. B.; Fernández, M.; Yantorno, O.; Bosch, A. (2020) "Evaluación diagnóstica como herramienta para la mejora continua de la materia de grado Ingeniería Bioquímica I" en Memorias de las 3º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, La Plata, Buenos Aires, Argentina.



Aproximaciones a la enseñanza de una estética des-colonial

María Gabriela de la Cruz

Universidad Nacional de La Plata – Universidad Nacional de las Artes
mariagabrieladelacruz@gmail.com

RESUMEN

La propuesta de este trabajo es parte del Proyecto de Investigación cuyos desgloses conceptuales habilitan la posibilidad de compartir las experiencias docentes impartidas en la materia Estética (FDA-UNLP), en la cual, a través de los años fuimos potenciando la multi-disciplinariedad de los estudiantes porque son de diferentes carreras. Los textos propuestos contemplan el concepto desde una herencia occidental teórica, que en el contexto de esa multi-disciplinariedad y la producción dada, se genera la posibilidad de un pensamiento de la Estética propio y latinoamericano.

Esto es posible debido a que consideramos que la enseñanza no es el pasaje de una mera información puesto que en el arte las estrategias didácticas están relacionadas con las formas sensibles y expresivas de los estudiantes. Así, los espacios son propios para construir nuevas teorías a partir de la praxis generada en el aula. Desandar la brecha separatista que da la división entre teoría y práctica para una consideración de la materia y las artes en general como un campo de saber. Guiando y brindando herramientas conceptuales y prácticas al estudiante para que pueda reflexionar, crear hipótesis y desarrollar habilidades para poder explicar el mundo, el que los rodea y en donde van a actuar como profesionales con una mirada crítica y empoderada.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, estética, multidisciplinariedad, producción, descolonial

INTRODUCCIÓN

La materia es Estética/Fundamentos estéticos se dicta para 1º año de Profesorado y Licenciatura en Historia de las Artes, orientación Artes Visuales, 3º de Profesorado y Licenciatura en Artes Plásticas, orientaciones Pintura; Escultura; Cerámica; Grabado y Arte Impreso; Dibujo; Escenografía; Muralismo y Arte Público Monumental, Profesorado y Licenciatura en Diseño Multimedial, Profesorado y Licenciatura en Artes Audiovisuales y Profesorado y Licenciatura en Música Popular; de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. En la materia, que se desarrolla de forma anual, damos en dos ejes los conceptos teóricos que ha desarrollado la Estética como disciplina, con una fuerte herencia de los fundamentos que nacen en Europa y Occidente. Luego, hacia la segunda mitad del año, los ejes que se centran desde un pensamiento Latinoamericano y no tanto universal. Pero, en el traspaso de uno a otro bloque, vemos que es necesario encontrar algo que los una en tanto contenido y como metodología de acción en el aula. Así, consideramos lo situado como parte de un eje fundamental para poder desglosar los conocimientos en experiencias.

Esto se ve plasmado en los fundamentos del programa de la materia cuando decimos que “Por medio de la praxis va sedimentando su experiencia del mundo mediante la producción de imágenes y objetos que constituirán anclajes tanto materiales como simbólicos y logrando de este modo, su pertenencia, su identidad”.

Por otra parte, vemos un estudiantado disperso. Y en este sentido tratamos de que las experiencias puedan generar en los estudiantes el interés por el tema. Esto también es pensado a la hora de adaptar los contenidos de la materia a los intereses particulares que cada estudiante trae debido a las carreras de las cuales provienen.

Tenemos un estudiantado que aparece como un sujeto hiper-conectado, con intereses en las diferentes plataformas multimediales, otros que no han tenido la oportunidad de ese acceso. Es como dice Remedi en el texto de Sandra Carli (2018, p.6):

El aula universitaria como espacio de contacto entre la cultura de los profesores y la cultura de los estudiantes, poniendo en primer plano el problema de la curiosidad intelectual.

La cultura son las culturas, si bien hay puntos en común y esto es lo que hace que sea cultural, esto no tendría que desconocer las culturas y por ende las subjetividades de los actores en el aula. En cuanto a la planificación y actividades, si bien dije que estas teorías abarcarían todo en un eje estructural para el desarrollo de una materia, la idea de Carli (2018, p.7)

La expansión de tecnologías y redes en la vida universitaria genera una mayor heterogeneidad y posibilita la relación entre el conocimiento instituido de las disciplinas y los saberes de la vida cotidiana. Ello implica considerar las fronteras porosas entre la cultura universitaria, la cultura popular, la vida cotidiana, y repensar la enseñanza universitaria como experiencia abierta, desde una perspectiva invariablemente anti-elitista.



También me parece fundamental a la hora de armar estas planificaciones y actividades. Después de todo, lo subjetivo se construye con el otro, pero, como docente, también agregó que se construyen con el otro en sujetos críticos, que además de lo textual de una materia, estos sujetos puedan replicar sus experiencias universitarias no solo dentro de la comunidad sino en sus ámbitos profesionales.

Por otra parte, menos el estudiante que viene de Historia del Arte, hay un estudiantado muy interesado en lo que al interior de la Facultad llaman las “materias prácticas” que son las que tienen un alto porcentaje en las habilidades, los desarrollos técnicos, los procedimientos de cada una de las orientaciones que han elegido o de las carreras.

Es así, que nuestra materia aparece como una materia que, por sus características teóricas, de lectura de textos, de cierta historicidad, es considerada en términos estudiantiles “pesada”, “hay que sacársela de encima”.

Por todas estas cuestiones y en el marco del proyecto de investigación de la materia “Fundamentos estéticos” y su inclusión en los Planes de Estudio de las carreras universitarias de Artes, proponemos para este trabajo, el análisis de algunos desarrollos de las clases que hemos propuesto para atraer a ese estudiantado y generar un interés pero también, un pensamiento crítico sobre sus propias producciones.

Por último, tomamos para realizar las actividades, como material de trabajo también, la hiper-conectividad que los estudiantes traen en su historial de vida. Considerando que es un estudiantado que, de mínima, concibe el tiempo y el espacio de una manera totalmente diferente a la planteada por los autores en los textos.

Es en estas instancias que en la comisión hemos desarrollado trabajos prácticos de los textos que realmente sean prácticos, comprometiendo una determinada posición del estudiante que va de la acción, la puesta en cuerpo, la lectura obligada.

En principio, consideramos que las actividades deben ser grupales, esto implica que asuman un compromiso entre pares que no sólo permite la identificación individual con sus compañeros sino también con la cursada, posibilita así, una menor deserción en la cursada porque no faltan, hay una retención importante. Lo único es que esa retención es sostenida hasta la fecha de parcial, que por los contenidos, las lecturas, la escritura muchos dejan porque no pueden afrontar o cumplir los objetivos del examen. Pero ese es otro tema a tratar más extensamente porque necesita mayor detenimiento y atención.

Volviendo al tema de las cursadas, contaremos los contenidos que se desarrollan en las unidades y elegiremos algunas actividades que hemos organizado, para analizar así que el hecho de llevar a la práctica, en un lenguaje elegido (porque lo realizan en relación a sus carreras elegidas) fortalece la comprensión de los contenidos de un modo que si bien no es el tradicional, el que lleva a la repetición, sino de un lugar que sostiene a un sujeto crítico con respecto a esos mismos contenidos que está estudiando y que debe traducir a otro lenguaje.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Durante la primera mitad del año el tema fundamental de la materia es sobre el nacimiento de la Estética. Para comprenderla desde lo ontológico de la disciplina pero también acerca de los cambios que ha tenido en la historia y los cambios en su objeto que es la belleza. Esto es transferido a partir de autores que desarrollan estos temas, algunos son extranjeros y otros latinoamericanos, pero en ambos, vemos una fuerte impronta marcada desde occidente. Esta centralización está dada porque el proceso de autonomía como disciplina se da en Europa con el Iluminismo y el nacimiento de la clase burguesa. Es un proceso que contempla a la Estética desde lo metafísico y desde lo antropológico.

En la segunda parte del año, si bien intentamos el descentramiento, planteando una mira de la Estética desde Latinoamérica, muchas veces sucede que por más que estemos situados, hay un distanciamiento entre lo que damos y la comprensión o el campo conceptual que trae el estudiante.

La materia se divide en teóricos y prácticos. En los teóricos se transfieren los conceptos, autores, desprendimientos y desarrollos teóricos y en los prácticos, se dan otros textos, vinculados a lo dado en el teórico, pero la dinámica es otra, la del trabajo. Y las materialidades con la que se trabaja son los textos dados, los dispositivos varios, plataformas interactivas, trayectos de las materias en cada una de las carreras, temas de actualidad, política, experiencias, educación, arte, etc.

Hay una programación de la materia en cuanto a determinadas materialidades que ya están fijadas, pero muchas consignas también se terminan de cerrar en el año lectivo que se transcurra y con temas de agenda.

Paralelamente, concebimos los contenidos curriculares desde esa posibilidad de entender el conocimiento como una construcción social, en sentido con esa frase de Freire (1996, p.32) "Saber enseñar no es transferir conocimiento, sino crear condiciones para su propia producción o construcción". Siempre consideramos que al ser una materia interdisciplinaria, en el sentido en que los estudiantes provienen de distintas carreras, esa cuestión es imposible de negarla porque uno de los fundamentos de esta materia es que ellos puedan encontrar los marcos teóricos para hablar desde su producción.

Para la Unidad 1 el eje central es el desarrollo histórico de la estética y su objeto la belleza por todos los períodos desde la Grecia Antigua, así deben comprender las características formales, conceptuales de cada época. En lo que planificamos, esta parte la vemos realizando una actividad, ellos deben ir a sacar fotos dentro de la facultad teniendo en cuenta los textos, los conceptos y cada período. Así, por un momento, construyen imagen o producen desde esas características y no meramente la reproducen de palabra (la del texto) a palabra (la del trabajo práctico tradicional de pregunta respuesta). Es como si jugaran a roles, son fotógrafos platónicos, aristotélicos, Kantianos, Hegelianos, renacentistas, y así.



Por un lado realizan un trabajo de pertenencia, porque lo realizan dentro de la Facultad que es donde pasan muchas horas semanales. Lo hacen en grupo, entonces intercambian miradas y secretos de esos lugares, esos lugares que son espacios (Un eje fundamental de las artes cualquiera sea su especificidad), ven en el intercambio la posibilidad de encontrarse con cosas que antes no habían visto. Eso, ese efecto sorpresa en ellos, genera ya cierta instancia que habilita que los conocimientos de la Estética y la belleza encuentren otro sentido. Además en el enfoque de las fotos, generan un punto de vista que hace que ellos deban ponerse de acuerdo para mostrarlo, no sólo aparece ahí una actitud colectiva sino una que habilita el disenso porque deberán hacer sus intercambios para lograr elegir uno y el consenso cuando lo eligen.

Una vez que sacaron todas las fotos de todo el recorrido histórico de la belleza. Volviendo al aula, comparten esas imágenes. Los otros grupos deben adivinar qué tipo de composición, belleza, características tiene la foto, si es platónica, si aristotélica etc. y justificar lo que deciden. Esa instancia de intercambio habilita a que entre ellos se instale un espacio de discusión en donde los conceptos aparecen desde lo literal del texto pero también adaptados a sus contemporaneidad, sus situaciones, sus experiencias. Es en estas instancias que vuelve ese juego entre disenso consenso que hace que los conceptos sean aprendidos pero también sean apropiados por cada uno. En estos ejercicios logramos que lo “dado” como textos y material de cátedra funcione en los estudiantes como un pasaje de un modelo transmisivo hacia un modelo de intercambios, interacciones, aprendizajes en colaboración, y como resultado de la experiencia compartida.

En este ejercicio vemos por un lado una traducción del texto dado a otro lenguaje y formato que es el del lenguaje de las artes. En ese accionar, no se instala la reproducción de lo dado sino que demuestra como un desvío dentro de lo esperado lógicamente y lineal, entonces, en ese desvío inesperado, surge la posibilidad de entender la teoría desde un lugar propio, utilizando materiales no previstos (porque la consigna no se da previamente, sino que se realiza con lo que hay en el aula en ese momento). Es un poco lo que Michel de Certeau (1986) decía, acerca de que ciertos procedimientos u objetos que aparecen de modo aleatorio en un espacio o tiempo dado, son capaces de transformar la realidad, porque al no reproducir o seguir una línea, diversifica sus posibilidades, generando espacios de modificación en tanto que pueden abrir caminos hacia la innovación, la resistencia, la intervención crítica, generando así la conversión de alguien consumidor pasivo a alguien productor activo.

Los estudiantes pueden diseñar sus propias instancias del conocimiento adquirido, según sus deseos, necesidades, pero también en lo colectivo cuando lo comparten con los compañeros. Es así que podemos generar instancias que guíe al estudiante a un análisis de la situación, un posicionamiento crítico e incluso ético, y un esfuerzo por evitar la instrumentalización de su producción, porque al ser productor, genera un compromiso propio e identitario.

Por otro lado, el uso de las tecnologías, en tanto que utilizan dispositivos celulares, tablets, computadora, para sacar las fotos, y luego, la transmisión de esas fotos en el

proyector del aula habilitan a pensar en un tiempo y un espacio más propio de la ubicuidad que desde una distribución centralista o única dada por el aquí y ahora del aula, el horario de la materia. En este sentido, el concepto de ubicuidad contempla la posibilidad de una educación que funcione en el tiempo desde lo tecnológico. Es cuando Burbules (2014) afirma que las revoluciones tecnológicas, culturales y sociales hacen del aprendizaje una posibilidad continua debido a que esta modalidad nueva (hasta ahora los trabajos prácticos de los estudiantes han sido sobre la idea de resolver guías de preguntas acerca de los textos) contempla la posibilidad de que los recursos no queden en los apuntes tomados en clase sino en sus computadoras, ahí, para cuando puedan y quieran volver a tomarlos; pero, también en la experiencia de lo dado.

Y sobre todo permite la comprensión de los conceptos desde un lugar de apropiación desde sus propias praxis siguiendo la misma línea planteada por Freire considerándola como “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo.”

Otro de los ejercicios planteados, para la misma unidad, es cuando se habla de los componentes del arte dividiéndolos en artista, públicos, crítica y obra. Cuando vemos la parte de obra de arte y públicos, la consigna es la de la producción de obra según cada una de sus disciplinas o interdisciplinarias. A diferencia del anterior ejercicio que funcionaba todos trabajando en un solo dispositivo, acá ellos eligen con qué y cómo trabajar. Lo único es que se tiene que tener en cuenta es los desarrollos teóricos y el desglose conceptual de cada uno de los textos. En esta actividad consideramos que, es fundamental estructurar ciertas pautas acerca de lo que es una producción artística. Tomamos aquello que dice Belinche en una entrevista que realizó Ciafardo,

Producir una obra de arte consiste en organizar un mundo ficcional proponiendo un nuevo orden de naturaleza poética, esencialmente ambiguo. La obra de arte no transmite información, no narra del modo en que lo hace el lenguaje natural. (Ciafardo, 2020, p. 24).

La poética entendida como la reflexión sobre las posibles interacciones que se manifiestan en el proceso de creación en un nuevo espacio subjetivo, en la construcción o de-construcción de los territorios /cuerpos/representaciones simbólicas o físicas, sociales y culturales desde una mirada situada en un contexto determinado.

Para poder lograr esto y que no sea un trabajo expresivo o ilustrativo, damos como disparador algún tema actual, que tenga que ver con la realidad Argentina o Latinoamericana. Así, un año han realizado producciones sobre la educación pública, gratuita, porque eran épocas de paro docente; otro año han trabajado sobre la desaparición de Santiago Maldonado, otro año la pandemia, y así. Temas que ellos ya compartan cierta información y eso funcione como materialidad de la producción, así solo deben atender a los textos y al modo de presentar esa producción, en estas instancias, si bien utilizamos diversos materiales, muchos de esos materiales son dispositivos tecnológicos. Esto es ya sea como material para la producción o utilizados para realizar el registro de la obra, o sus emplazamientos.



Ellos hacen estas producciones que son diversas, interactuando de forma directa como parte de sus procesos de construcción de conocimientos, no sólo reúnen múltiples voces sobre un tema común y desde el contenido disciplinar sino que además habilitan al encuentro de múltiples lenguajes. Desde esta perspectiva podemos ver que las producciones realizadas desde la posibilidad de facilitar formas de acceso y construcción de conocimientos que permitan el análisis de la realidad y el contexto, la comparación y presentación de ejemplos y contraejemplos, la profundización y la comprensión de la información y la evaluación de los conocimientos de los estudiantes.

Por último, en ambos trabajos, lo que vemos es que los estudiantes producen a partir de determinadas situaciones, lo que genera un conocimiento situado. Esto se da en una doble entrada, por un lado porque aquello que han leído en los textos es traído a una época contemporánea a ellos, con sus propios códigos y en su modo de percibir el tiempo y el espacio. Eso genera un acercamiento y una apropiación de los contenidos. Por otra parte, subvierten lo dado en el reparto del conocimiento. No son alumnos que necesitan ser iluminados sino que son productores, hacedores de sus conocimientos y de su propia realidad.

CONCLUSIONES

Tanto el contenido de la materia, como el arte en general, aún hoy en día mantienen ciertas herencias de jerarquizaciones y universalidades. Por eso producir en contexto, producir desde el sitio disloca ese reparto. Contexto quiere decir la localidad de producción, sitio enunciativo, coyuntura de debate, particularidad histórico social de una trama de intereses artísticos y de luchas culturales que especifican el valor situacional y posicional de cada dinámica del arte. Para Richard (2009), la reivindicación del contexto afirma el espacio-tiempo micro-diferenciados de cada cultura para oponerse a la síntesis homogeneizante de la función centro.

En este sentido las perspectivas locales y regionales quedan relegadas o subsumidas a lo global. Sin ser conscientes quizás que lo global presiona o coaliciona sobre el resto distorsionando el modo en que aparecen las perspectivas locales y regionales.

Pero en el desdibujamiento de los campos de saber, esta separación entre lo racional y lo práctico entran en diálogo, en una dialéctica en la perspectiva de la construcción simbólica de los sujetos. Estructuran el mundo, poder pensarse desde un lugar es generar la capacidad de poder argumentar, reflexionar sobre el propio hacer y el entorno, desde una práctica y un saber, esta situación genera la posibilidad de ser críticos y a la vez proyectarse en el mundo.

Pensarse como ser crítico del espacio a través de una praxis, el hacer, cuando una teoría modifica una práctica, esa práctica se analiza, reflexiona, modifica, enriquece, trasmuta la teoría que permite una nueva práctica cualitativamente diferente que a su vez, si es exitosa, vuelve a transformar la teoría.

Pensar las producciones desde la praxis es generar la capacidad de poder argumentar/ reflexionar sobre el propio hacer generando un sentido crítico en donde posicionarse.

BIBLIOGRAFÍA

Albarello, F. (2019). *Lectura Transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ampersand.

Burbules, N. (2014). *Los significados de “aprendizaje ubicuo”*. Education Policy Analysis.

Ciafardo, M. (2020). *La enseñanza del Lenguaje Visual. Bases para la construcción de una propuesta alternativa*. La Plata, FDA-UNLP: Papel Cosido.

Carli, S. (2018). Hacia una revisión crítica de la enseñanza universitaria. Tendencias, experiencias y desafíos en torno al conocimiento en las universidades públicas. *Trayectorias Universitarias*, 4(6), 3–8. Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/5978>

De Certeau, M. (1986). *La invención de lo cotidiano*. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.

De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM / CEIICH.

Dussel, I., Southwell, M. (2007). *La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural*. El Monitor de la Educación, Ministerio de Educación de la Nación.

Dussel, I. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? En Revista *Perfiles Educativos*, vol. XL, número especial, IISUE-UN. Ediciones Ciccus, La Crujía.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

----- (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires, Siglo XX.

----- (2000). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Sao Paulo: UNESP.

Richard, N. (2009). *Fracturas de la memoria*. Argentina: Siglo XXI editores.



Educación Inclusiva en movimiento. Una aproximación a la discusión de la problemática en los Profesorados

María Alejandra Domínguez

UNCPBA; ECienTec, CONICET
malejandradinguez@gmail.com

RESUMEN

Se comunica un estudio incipiente realizado con estudiantes de carreras de Profesorados de Matemática, Física, Informática y Química con relación a los significados asociados a conceptos como la inclusión, la integración, las barreras y los apoyos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se propone un taller como dispositivo de discusión y construcción conjunta y se aspira a reconocer los significados que los sujetos han construido y a resignificar la teoría y los saberes propios. Se identifica que existen confusiones entre los conceptos de inclusión e integración aunque se rescata que se reconoce la importancia de considerar que los sujetos no solo estén en un grupo sino que participen de él. En cuanto a las barreras se reconoce en los discursos que las más difíciles de modificar son las actitudinales y en cuanto a los apoyos se identifican pocas respuestas y relacionadas con el mismo/a docente, su formación y las estrategias a desarrollar.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, estudiantes de Profesorados, barreras, apoyos, inclusión, integración

INTRODUCCIÓN

La comunicación que sigue se propone dar cuenta de un estudio incipiente realizado con estudiantes de carreras de Profesorados de Matemática, Física, Informática y Química con relación a los significados asociados a conceptos como la inclusión, la integración, las barreras y los apoyos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La formación docente inicial y continua requiere revisarse dinámicamente. Aún en el S.XXI siguen sosteniéndose prácticas homogeneizantes del S. XIX. Desde el campo de las políticas públicas, con la Ley de Educación Nacional 26.206, se identifica a las personas

como sujetos de derecho independientemente de su cultura, género, religión, origen y la educación es definida como un derecho personal y social, garantizado por el estado (Sánchez y Zorzoli, 2021, p. 25). Esto nos invita a problematizar aspectos de las prácticas educativas, y en particular, las prácticas de enseñanza necesitan revisarse, repensarse y reconceptualizarse a la luz de estas nuevas perspectivas. Es decir, prácticas en las que, durante mucho tiempo, como docentes hemos definido cómo los estudiantes se acercarán al conocimiento, asumiendo que lo harán de la misma forma y al mismo tiempo. Desde este punto se asume que una de las aristas para abordar esta problemática es repensar la formación docente y nuestras prácticas.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio que se comunica se inicia con el agrupamiento de docentes investigadores de educación superior movilizados por intereses comunes: la formación de los futuros profesores en temas relacionados con la Educación Inclusiva, la gestión de la enseñanza en aulas heterogéneas y la desactualización de los planes de estudio. Es así como se conforma un grupo de trabajo colaborativo formado por docentes de las siguientes cátedras: Informática educativa (1), Prácticas docentes (2), Tecnología educativa (1) y docente investigadora en el área específica de formación docente desde la perspectiva de Educación Inclusiva (1). El grupo de trabajo colaborativo se propuso diseñar y concretar un Taller de Educación Inclusiva en movimiento en los Profesorados de Física, Química, Informática y Matemática con los objetivos de acercar a los estudiantes de estas carreras a repensar sus propias construcciones sobre la enseñanza y el aprendizaje asumiendo el aula como un espacio de convivencia de diversidades. Se comunica la primera de las acciones diseñada a modo de valoración y diagnóstico para comenzar la discusión y el diseño del resto de las actividades del taller con los/las estudiantes.

REFERENTES TEÓRICOS

Se asume que la formación docente inicial y continua se puede problematizar incorporando espacios de discusión y de construcción conjunta. En esos espacios “El docente mantiene un diálogo interactivo con la situación, la lee y la entiende, y descubre en ella aspectos nuevos, creando nuevos marcos de referencia y nuevas formas de entender y actuar frente a la realidad” (Celman, 1993, p. 13).

Se considera la importancia de interrogar a la realidad, a las situaciones, a nuestras propias maneras de pensar y abordar la complejidad de los fenómenos sociales; en particular las situaciones educativas. Desde ese lugar nos diferenciamos de las posturas en las que se aprende desde un lugar pasivo, donde alcanza con verbalizar lo recibido. Nos posicionamos como agentes de la educación que entienden y asumen el aprendizaje como



proceso de construcción, individual y social, en confrontación de las nuevas ideas con las que ya poseemos para posibilitar nuevas significaciones, cuando se logra diferenciar, encontrar semejanzas, incorporar esos significados en categorías propias o construir nuevas para ese nivel.

Así como se señaló el posicionamiento docente en cuanto al aprendizaje, señalamos la importancia de acercar a los/las estudiantes a los diferentes contextos. Asumir la heterogeneidad del aula nos interpela y convoca a trabajar con esas diferencias y diseñar distintas estrategias áulicas y didácticas que permitan superar o minimizar las barreras de las diferencias.

Las barreras representan esos obstáculos o limitaciones para el aprendizaje que se pueden manifestar desde los condicionamientos físicos y estructurales, pasando por las concepciones, representaciones, ideas que tenemos los sujetos acerca de o hacia a que impactan en las decisiones y acciones; en este caso en el ámbito escolar. “Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas”. (Booth y Ainscow, 2000, p. 7). Los “apoyos” se definen como “todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado” (Booth y Ainscow, 2000, p.16). Según Cobeñas et al. (2017) los apoyos representan construcciones que las escuelas han de producir para asegurar la plena participación y aprendizaje del alumnado. Estos autores caracterizan los mismos y plantean: apoyos comunicacionales, materiales, en término de recursos humanos y los centrados en la enseñanza¹.

DECISIONES METODOLÓGICAS

Se proponen estrategias de investigación desde una perspectiva cualitativa. La aproximación a las prácticas y los significados de estudiantes profesorado de Física, Química, Matemática e Informática se realiza a partir de un trabajo conjunto, en la dinámica de Taller y mediado por tecnología, como plataformas educativas (Moodle). El dispositivo taller se lo asume como una alternativa de formación (Edelstein, 2000) donde se reconocen las ideas, los significados, las experiencias y los saberes previos de los sujetos y se aspira a resignificar la teoría y los saberes propios en la medida que se puedan conectar esas experiencias y saberes; reconstruyendo los significados en un trabajo de reflexión, concreción y evaluación.

1.- Apoyos materiales: tecnologías asistidas, Tic y adecuaciones del entorno. Apoyos comunicacionales: ejemplos, Braille, la Lengua de Señas Argentina y las formas de comunicación aumentativo-alternativas. Apoyos en términos de recursos humanos: todos los miembros de la comunidad escolar que pueden verse involucrados en la planificación para aulas inclusivas. Apoyos centrados en la enseñanza: estrategias y decisiones didácticas tanto en la planificación como en el desarrollo de las clases. (Cobeñas et al., 2017, p. 38).

La movilización de los intereses comunes

Esta propuesta parte de asumir que el trabajo con otros, de manera colaborativa, representa un puente, una mediación para repensar las prácticas de enseñanza. Se rescata el trabajo colaborativo como una estrategia metodológica (García, Domínguez y Stipcich, 2017; Domínguez y Stipcich, 2018).

Se cuenta con registros en audio y audiovisuales así como escritos (materiales producidos por los/las estudiantes, intervenciones en pizarras colaborativas digitales, foros de intercambio y formularios de Google). El procesamiento de los datos se realiza siguiendo la técnica inferencial buscando semejanzas y significaciones disímiles en una visión diacrónica producto del diálogo entre la teoría y la empiria. Las lecturas sobre los escritos y las transcripciones de los audios permitieron agrupar respuestas, identificar coincidencias, aspectos comunes y divergencias que llevó a establecer construcciones de significados. En la sección que sigue se presentan los resultados y la discusión donde se socializan las categorías que emergen relacionadas con las significaciones para la integración y la inclusión, así como para las barreras y los apoyos para el aprendizaje.

LOS PRIMEROS SIGNIFICADOS

Como parte de las primeras tareas se propuso estudiar los significados asociados a inclusión e integración. Con este objetivo se plantearon situaciones donde se solicitaba a los/las estudiantes ejemplos de inclusión e integración así como explicaciones en relaciones con ellas. El segundo objetivo representó estudiar las barreras que los futuros profesores identifican en una clase de Ciencias que estén desarrollando o en la que hayan participado, así como los apoyos que podrían construir/buscar para superarlas. Se planteó también la posibilidad de que los/las estudiantes entrevistaran a otros/as profesores a los/las que tuvieran acceso.

Para estos dos objetivos se diseñó un sitio de Google que los/las estudiantes navegaban y donde accedían a un formulario donde narraban y plasmaban cuestiones relacionadas con la integración y la inclusión recuperando experiencias escolares y luego una pizarra colaborativa en la cual subían sus ideas con relación a las barreras y los apoyos, ya sea en forma escrita, de audio o audiovisual. El mismo sitio diseñado incluyó un recurso complementario para abordar la discusión: dos escenas de la película “Estrellas en la Tierra” acompañada de preguntas orientadoras de reflexión.

Se obtuvieron 14 respuestas en el formulario que discuten las diferencias y/o semejanzas entre integración e inclusión. Luego del análisis se identifican tres categorías:

- I) Respuestas asociadas a inclusión como posibilidad de estar y pertenecer e integración como posibilidad de recibir apoyo (9).
- II) Respuestas ligadas a la inclusión como concepto más abarcativo y justo que la



integración (4).

III) Ideas relacionadas con la equivalencia de ambos conceptos (1).

Se identifica que en las 9 respuestas obtenidas en relación con la categoría I, la integración representa un concepto más amplio que inclusión. Es decir, la inclusión se liga a estar, a formar parte de un conjunto e integración a la consideración de ese sujeto/a en el grupo. Esto podría deberse a que durante varios años estuvo presente en educación, y aún lo está, el paradigma normalizador donde la integración implica que los/las estudiantes pueden asistir a una escuela común siempre que puedan adaptarse a la cultura escolar. Es decir, son ellos/ellas quienes necesitan adaptarse al sistema educativo (Cobeñas et al., 2017). Asimismo, en las escuelas comunes se suele solicitar, en el caso de estudiantes con discapacidad, que los/las estudiantes tengan una matriculación tanto en la educación especial como en la común para incorporar la figura de la maestra integradora (MI) (Cobeñas y Grimaldi, 2021). Por lo tanto, las denominaciones de las figuras siguen sosteniendo términos que resultan confusos y provocan sentidos diversos y que coexisten en el sistema educativo. La categoría identificada con II es la más cercana a las discusiones actuales sobre las diferencias entre integración e inclusión. En estas perspectivas la inclusión representa no sólo la posibilidad de estar sino de participar activamente de la sociedad, y lógicamente de los espacios educativos. En este sentido "... la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2000, p. 8). En la tabla que sigue se muestran algunos ejemplos de las categorías que emergen.

Categoría	Características	Ejemplo	Cantidad
<i>I-Inclusión como posibilidad para estar e integración posibilidad de recibir apoyo.</i>	<i>Con esta categoría se hace alusión a las respuestas en las que la inclusión representa la posibilidad de estar en un grupo o pertenecer a él teniendo en cuenta la diversidad. Se diferencia de la integración en que ésta posibilita contar con apoyos contruidos para una real participación. Además, se relaciona directamente a la integración con lo escolar.</i>	<i>"Entiendo por inclusión, acción de incluir a alguien que este de alguna manera apartado del grupo por alguna razón. Por integración, hacer que una persona se incorpore a ese grupo y sea parte del mismo. La inclusión se centra más en lo grupal, en cambio la integración en alguien en particular".</i>	9

<p>II-Inclusión como concepto más abarcativo y justo que el de integración</p>	<p>En esta categoría se identifica a la inclusión con características más cercanas a la Perspectiva Pedagógica de la Educación inclusiva en la cual cada persona tiene el derecho de acceder, permanecer y recibir los apoyos necesarios para aprender.</p>	<p><i>“En la integración, el modelo se centra en el déficit que posee el estudiante, se trata de un concepto más ligado al diagnóstico médico, algo que hay que rehabilitar. La persona con discapacidad está en un grupo, pero más alejado, es ella la que se debe adaptar al contexto. Mientras que en el modelo de inclusión, la persona con discapacidad es una más del grupo, y se trata de potenciar las oportunidades que tiene la persona para aprender. Es un trabajo en equipo, entre la escuela común y la modalidad especial, la familia y los profesionales médicos”</i></p>	<p>4</p>
<p>III-Equivalencia de ambos conceptos</p>	<p>Aquí no se diferencian los conceptos.</p>	<p><i>Con lo limitado de mi conocimiento en el tema considero que inclusión e integración son los mismo.</i></p>	<p>1</p>

Con relación al segundo objetivo se obtuvieron 8 respuestas relacionadas con las barreras al aprendizaje plasmadas en la pizarra digital. De ellas, 5 respuestas provienen de los/las futuros profesores/as y otras 3 de otras profesionales de la educación en ejercicio que desarrollan sus actividades en el nivel secundario, las cuales fueron consultadas por los/las estudiantes. Una de ellas es Profesora de Artes Plásticas, otra Profesora de Educación Inicial y la última es Psicopedagoga.

Para el análisis de las respuestas se utiliza la clasificación señalada por Cobeñas et al. (2017) donde se identifican las barreras: de acceso físico, las de comunicación, las didácticas y las sociales actitudinales. En los registros se identifica los/las estudiantes y las otras profesionales asumen que las barreras físicas son más fáciles de superar que las actitudes de las personas. Es decir, para los aspectos físicos se necesitaría presupuesto y acciones económicas, sin embargo, abordar las actitudes y el conocimiento construido al respecto de la inclusión y de los derechos representa un fenómeno más complejo. En palabras de una estudiante de profesorado:

“Las barreras actitudinales resultan las más difíciles de superar porque están asociadas al equipo de gestión, a los estudiantes, a la misma familia....también a la falta de formación. Falta de formación, de recursos y de asesoramiento....Las barreras como tipo rampas o simplificar un recorrido se relacionan con la inversión monetaria, es fácil invertir pero si las decisiones no acompañan la idea de incluir”

Coincidimos con Sánchez y Zorzoli (2021) cuando expresan “El trabajo sobre las barreras simbólicas implica revisar las propias concepciones para reconocer prácticas etiquetadoras, estigmatizadoras, desresponsabilizantes....” (p. 28). Es aquí donde creemos fundamental



seguir trabajando en dispositivos como el Taller llevado a cabo en el intento de superar las adquisiciones para convertirlas en cuestiones a ser repensadas y problematizadas.

Con relación a las barreras didácticas se observa que la mayoría de los/las docentes y estudiantes de profesorado esperan y asumen que todos/as aprendan lo mismo y al mismo tiempo. Es así como esa diversidad de estilos cognitivos, de ritmos de aprendizajes se vuelve un obstáculo para el aprendizaje. De este modo la docente de Inicial expresa:

“Las dificultades que encuentro son la diversidad en los grupos, los niveles cognitivos de cada uno (no todos aprenden lo mismo y al mismo tiempo), las experiencias de los chicos, los recursos con los que cuentan (PC, wifi, tv)...la diversidad es un todo, siempre está presente y afecta el aprendizaje, también lo dificultan.”

Sólo en una ocasión se identifica la diversidad en un sentido más favorable para pensar la enseñanza. En la intervención de la Psicopedagoga se identifica lo contrario “La variedad de ritmos y tiempos de aprendizaje de cada chico enriquece la práctica docente y nos alienta a repensar constantemente las estrategias”.

En este sentido se hace necesario repensar y problematizar las prácticas de enseñanza en las que la diversidad resulte un factor aprovechable para lograr progresos en los aprendizajes, donde los diferentes agrupamientos de estudiantes posibiliten construcciones compartidas y la influencia de los pares reditúe en reconstrucciones de significados. Coll y Colomina (1990) expresan que un factor determinante para que se produzca un progreso intelectual parece ser la posibilidad de confrontar el punto de vista propio con los ajenos. En la resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación se expresa:

“Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto” (p. 2).

Asimismo, está presente en la mayoría de las intervenciones, tanto de los estudiantes de profesorado como en las otras tres profesionales, la falta de conocimiento y de preparación para trabajar en aulas heterogéneas. Se comparte una intervención:

“...la realidad es que el profesor no está apto ni preparado para tal cosa, como experiencia con un familiar en jardín como en primaria siempre fue discriminado por no saber leer ni escribir... la maestra trataba de integrarlo pero no tenía las herramientas necesarias [...] no nos preparan para tales casos y eso no quita la voluntad de casa profesor en querer intentar inclusión con esos alumnos!”

En un trabajo relacionado con los mitos de la Educación Inclusiva y la pandemia se ha señalado que la culpa y la falta de formación se convierten en barreras para diseñar estrategias. “Cuando la culpa se instala inhabilita nuevas posibilidades y se permanece en la falta de formación” (Domínguez, 2022, p. 12).

Al analizar las respuestas relacionadas con las posibilidades o los apoyos a construir se identifican 4 respuestas en ese aspecto, de las cuales una de ellas ya se mencionó anteriormente con la intervención de la Psicopedagoga. Las otras tres expresan la importancia de: “*Generar ambientes de paz donde cada estudiante se sienta contenido y libre de expresarse y donde se trabajen actividades interdisciplinarias*”; otra con “*Conocer los procesos inclusivos*” y por último “*Desarrollar herramientas didácticas en el aula favoreciendo que todos puedan llevar adelante su proceso de aprendizaje. Me gustaría formar parte con familia no solo con otros docentes para brindar diálogo e información*”. En estas tres consideraciones el énfasis de los apoyos se focaliza en el propio docente, en las estrategias que necesitan considerar y rediseñar, ya sea en la construcción de un tipo de ambiente, en su preparación y formación y en el diálogo con otras figuras como la familia. El diálogo representa siempre un primer puente para buscar alternativas y construir nuevas estrategias. Sin embargo, si ese diálogo permanece entre unas pocas figuras o en una sala de profesores mientras se concreta un recreo y no se realiza en un espacio determinado, con objetivos contruidos con el fin de favorecer las prácticas inclusivas, se convierte en un *desahogo* que no lleva a repensar las estrategias. Se necesitan de políticas educativas que señalen posibilidades, que favorezcan la formación docente continua, que flexibilicen los espacios y los agrupamientos escolares, donde los apoyos y las ayudas se redefinan en términos institucionales.

ALGUNAS APROXIMACIONES PARA SEGUIR DISCUTIENDO

Existe en este grupo estudiado una confusión y zonas grises entre inclusión e integración. Sin embargo, aunque no estén claros los límites de ambos conceptos, los discursos focalizan en que todos/as estudiantes tienen derecho no sólo de estar en un grupo sino ser considerado/a para tener una pertenencia real y significativa. Asimismo, resultó relevante para el estudio y el diseño del taller que los/las estudiantes consideran las barreras actitudinales como las más complejas de remover y repensar, más aún que las del orden monetario. Estas significaciones nos alientan a seguir trabajando en pos de problematizar la formación de nuestros/as estudiantes.

Las dimensiones como estrategias de enseñanza, cultura escolar, gestión escolar, oferta curricular y políticas educativas han de articularse para ofrecer una educación más justa a todos/las los estudiantes teniendo en cuenta los diferentes modos de aprender, las diferencias culturales, étnicas, de género etc. de manera que se conviertan en oportunidades para aprender *con y del otro/a*.



BIBLIOGRAFÍA

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice para la Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), UK.

Celman, S. (1993). "a tensión teoría-práctica en la educación superior"

Cobeñas, P., Grimaldi, V.; Herrero, G.; Villaneuva, A. (2021). La enseñanza de las matemáticas en escuelas urbanas "comunes" que incluyen alumnos con y sin discapacidad. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha,; M. Escobar (Coord) La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad. La Plata, EDULP. Libro digital, PDF

Cobeñas, C.; Fernández, C.; Galeazzi, M.; Noziglia, J. ; Santuccione, G.; Schnek, A. (2017). Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos. Copidis (Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad) y Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva.

Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Eds.), Desarrollo psicológico y educación, II. Madrid: Alianza Psicología

Domínguez, M. A y Stipcich, S. (2018). Trabajo colaborativo y TIC para ayudar a un estudiante con TDA a aprender física Revista Enseñanza de la Física

Domínguez, M. A. (2022). Mitos acerca de la educación inclusiva y la pandemia: Un abordaje en la formación continua: ¿Barreras y oportunidades para la enseñanza?. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 16(1), 59-73. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100059>

García, D.; Domínguez, M. A. ; Spiticich, S. (2017) Trabajo colaborativo para el desarrollo de prácticas innovadoras en la enseñanza de la física universitaria con el uso de tecnologías. Revista: Revista Enseñanza de la Física

Res. 174/12 Consejo Federal de Educación. Disponible en: https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_17412.pdf

Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2021) Más que políticas de acceso, En 50 iniciativas. Nuevos escenarios educativos. Otra gestión para la enseñanza. Ruth Harf et al. Ciudad autónoma de Bs As, Noveduc.

El proceso de investigación como lugar de construcción de nuevos saberes estudiantiles

Mariel Capannini
Ana Lacchini
Graciana Marzorati

Liceo Víctor Mercante UNLP
cappanninimarielb@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo presenta una reflexión sobre los modos de enseñar-aprender a hacer una investigación científica en una materia de 5to año de una escuela de pre-grado de la UNLP. La asignatura Seminario se presenta, según el Diseño Curricular, como el primer ejercicio de elección de orientación que realizarán los estudiantes el último año. A partir de problematizar un tema de interés, y desarrollar un proyecto de investigación propio y grupal, se produce por un lado una profundización hacia las tres orientaciones que el colegio propone y por otro, la apropiación de instrumentos y saberes que hacen a las competencias científicas. En el marco de la pandemia, el equipo docente se enfrentó al desafío de redefinir las estrategias y objetivos de enseñanza para fortalecer el proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: enseñar a investigar, aprendizaje autónomo, evaluación formativa

INTRODUCCIÓN

El Liceo Víctor Mercante es un colegio de pregrado dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, en su Proyecto curricular se indica que los objetivos principales son:

- Contribuir al mejoramiento de la educación mediante la innovación y evaluación de nuevas formas educativas y procedimientos pedagógicos; y
- Lograr la promoción de bachilleres que posean una formación integral que posibilite la comprensión del mundo actual y brinde los medios para interactuar con el medio social y transformarlo.



En 1991 se realizó una reforma en el Plan de Estudios donde se incorporó la Formación Orientada en la que el Ciclo Superior ofrece tres orientaciones a saber; Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Gestión de las Organizaciones.

Los objetivos del Ciclo Superior Orientado son:

- Formar un¹ bachiller crítico y reflexivo que pueda intervenir activamente en la realidad actual.
- Promover la formación de bachilleres orientada hacia las áreas que ofrece el colegio, sin que esto signifique la especialización en alguno de esos campos del saber.
- Afianzar las competencias adquiridas por los alumnos en el Ciclo Básico.
- Implementar orientaciones innovadoras relacionadas con el universo de conocimientos científicos y con el mundo del trabajo.
- Profundizar el conocimiento de las distintas disciplinas de la Formación General e incorporar núcleos temáticos de actualidad.
- Establecer sistemas de opcionalidades para promover la toma de decisiones autónomas y responsables.

La Formación Orientada comienza en cuarto año a partir de una asignatura anual de carácter introductorio que, por cada trimestre, presenta cada una de las orientaciones.

En quinto año, se profundizan las líneas de trabajo con tres Materias Orientadoras (a las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Gestión de las Organizaciones) y un Seminario considerado el “primer espacio para la optatividad”² ya que” se integra al diseño con el sentido constituirse en la primera posibilidad para optar entre temáticas que pueden ser abordadas desde cualquiera de las tres áreas”.

Antes de comenzar el último año, los estudiantes tienen la posibilidad de elegir cursar una de las tres Orientaciones durante todo sexto. Allí se ofrece un abanico de asignaturas afines a través de materias obligatorias y electivas, así como talleres optativos. Aquí se produce el mayor nivel de profundización y también se articula con el resto de las unidades académicas de la UNLP y con la comunidad.

La asignatura Seminario se presenta, según el Diseño Curricular, como el primer ejercicio electivo. Desde la estructura misma propuesta por el Plan de Estudios, la electividad es un anticipo del ejercicio que se desarrollará en sexto año. A su vez, desde la perspectiva de los estudiantes, la primera elección se produce a nivel vincular ya que han de conformar grupos para trabajar una investigación durante todo el año, sin necesidad de respetar los cursos de origen. La segunda elección se da a partir de un tema de interés que, a

1.- Nota aclaratoria: la escritura de este documento ha procurado evitar el uso de una construcción sexista del habla. No obstante, con el propósito de acompañar la lectura, se emplea el genérico masculino en los casos en que la escritura lo requiera.

2.- Diseño Curricular LVM, página 10, disponible en https://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/disenio_curricular.pdf

medida que se desenvuelve la cursada, se involucra con mayor profundidad hacia una de las tres Orientaciones pero sin descartar las otras miradas. Lo que finalmente acontece es que los tradicionales cinco cursos del colegio se transforman en seis comisiones con reagrupamientos diversos fundados en los temas/problemas elegidos por pequeños colectivos de estudiantes.

Como lo indica el programa de la materia, Seminario tiene una “*propuesta pedagógica distinta pues se diferencia de otros espacios curriculares en los siguientes aspectos:*”

-Es una propuesta metodológica que combina aspectos relacionados con una materia por su desarrollo de contenidos y duración; y al tipo de trabajo de un taller desde la forma en que se plantea la construcción del aprendizaje en el que los alumnos son los actores principales desde la elección del tema que van a desarrollar.

-Tiene el objetivo de que los estudiantes aprendan a hacer una investigación en el marco de las disciplinas científicas

-La forma de trabajar en grupos en el aula desde que inicia el curso.

-Posibilidad de elección de la organización interna del grupo, su planificación y el ritmo de desarrollo del trabajo durante el curso, dentro de las “reglas de juego” pautados por los docentes desde el inicio.

-El docente en este tipo de propuesta tomó el rol de guía o tutor y no el del actor principal. Al ser parte integrante de la orientación que se brinda a los alumnos en su recorrido por el Ciclo Superior, desde la propuesta curricular, se enfatiza la necesidad de ir profundizando y diferenciando el conocimiento”³

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Un espacio pedagógico para la interpelación

Las características arriba señaladas nos colocan a docentes y estudiantes en posiciones particulares. Desde la mirada de los estudiantes, porque la modalidad de la materia implica un rol mucho más activo que en otras tareas escolares. Y esto no siempre es sencillo. Muchas veces, no se llega a entender qué se está haciendo, por qué hay que re-escribir las entregas, por qué es tan difícil la escritura académica, por qué hay que dejar de mirar los medios habituales de consulta como algo dado, apolítico, aséptico, básicamente la internet y las redes sociales. Centralmente, es difícil dejar de “tomar” la propuesta armada que la escuela brinda, para armar cada grupo su propuesta, su recorrido, sus propias ideas: ¿qué queremos investigar y por qué?

3.- Programa de la asignatura Seminario, disponible en: https://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/semin5_2017.pdf



“Pero entonces... ¿para qué sirve Seminario?”, manifestó un estudiante en alguna oportunidad, un tanto contrariado por las correcciones de un escrito. Pregunta más que interesante, que despertó otras al interior del equipo de trabajo: ¿Para aprender a investigar? ¿Para aprender a problematizar? ¿Para aprender a des-aprender? Y, derivado de esto ¿qué entendemos como colegas por “investigación” teniendo en cuenta que provenimos de campos distintos como la Zoología, la Sociología, la Economía y la Antropología. ¿Sirve esta materia más allá de los conocimientos que la escuela imparte? ¿O sólo es una competencia más, propia del mundo escolar y sólo escolar? ¿Sólo investiga un científico, y los chicos y chicas qué lugar asumen? Cuando investigamos, ¿aprendemos? Y los docentes ¿investigamos? ¿Qué tienen en común una investigación en la vida cotidiana y una investigación científica? ¿Cómo enseñar a investigar? ¿Cómo evaluamos el ejercicio activo de investigación de nuestros estudiantes? y entonces de nuevo: ¿para qué sirve el Seminario?

Francesco Tonucci (2003) plantea que el mundo escolar trabaja en tal sentido que investigación y enseñanza quedan situados como actividades opuestas o contrarias, limitando las capacidades autónomas de todo niño como son el interés y la creatividad. “Esta capacidad de conocer, es decir, de responder a los problemas que nos plantean cosas conocidas, da al niño gran confianza en sí mismo. Los educadores no suelen atribuir mucha importancia a este factor, pero creo que condiciona todo el proceso educativo. El niño se inclinará a crecer en el conocimiento si se ha dado cuenta de que sabe conocer. En cambio, adoptará actitudes de renuncia, esperará que alguien le enseñe, si algo le ha hecho creer que no sabe conocer”.

En este sentido, la apertura, el espacio o margen de “libertad” para trabajar de otra forma, para construir un problema de investigación propio (o al menos intentarlo) a menudo genera tensión, confusión, frustración, dificultad, y otras veces, satisfacción. Asumir que la asignatura rompe con el sistema clásico de la escuela con un recorrido de contenidos previamente pautado por el mundo adulto, genera angustia pero, al decir de Tonucci, habilita un lugar protagónico en la producción del saber.

Para los docentes, que nos transformamos en tutores, acompañar este proceso también conlleva dificultades y un gran trabajo de seguimiento, escucha, búsqueda de materiales, contactos con instituciones o profesionales, y, desde ya, lectura atenta. Porque no se trata de una asignatura con contenidos temáticos preasignados sino que, a medida que avanzan las elecciones de los grupos, vamos acompañando esa construcción del saber.

La organización de los contenidos y cronograma están pensados de forma flexible pero se establece, sin embargo, la entrega puntual de ciertos trabajos escritos que son parte de la evaluación, así como la participación en clase, el trabajo en grupo y las instancias de exposición oral que cierran el trabajo del año. Las entregas están pautadas de este modo: una introducción (o breve proyecto de investigación), el estado del arte (con entregas individuales de fichado de artículos académicos), el diseño metodológico y el

“Informe Final de Investigación”, con el desarrollo, análisis y conclusiones de lo realizado. Los informes y todas las entregas son revisadas y comentadas por el equipo docente en varias oportunidades donde no se trata de “corregir” en el sentido clásico, sino de hacer “devoluciones dialogadas” para que los estudiantes le den continuidad a su propuesta a través de la escritura y la re-escritura.

Las trayectorias son bien distintas y dispares. Muchos grupos logran entregar el Informe Final, otros entregan resultados parciales, otros grupos rompen y trabajan separados, por distintas cuestiones (no estar de acuerdo, no poder lograr una tarea conjunta), otros logran poner en cuestión sus ideas previas y apenas delimitar aquello que quieren investigar, a veces mediados por instancias de campo exploratorias. A veces, se cambia el tema radicalmente. Se pierde el interés, se retoma, se resignifica. Algunos trabajan solo con bibliografía, otros realizan trabajo de campo. Algunos se mueven sólo en el ámbito de la familia y escuela, otros se animan a cruzar el muro.

Esta multiplicidad de experiencias y recorridos nos llevó a reflexionar qué lugar le dábamos a la evaluación buscando alejarnos, como señalan Anijovich y Gonzalez (2011), de esa función de control que sigue siendo la que a menudo predomina en la escuela, es decir aquello que tiene que ver con la aprobación, reprobación, promoción de contenidos y habilidades. En ese sentido, nos resultó necesario enmarcarnos en los abordajes de la “evaluación formativa” entendida como “un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logro a alcanzar (...). El objetivo (...) es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso” (Anijovich y González, 2011: 10-11).

En el marco de la evaluación formativa, el uso de la retroalimentación apunta a que puedan “apropiarse no solo de contenidos, sino del proceso de aprender (...), que aprendan a usar una variedad de instrumentos que contribuyan a mejorar sus aprendizajes y también a asumir responsabilidades y a convertirse en aprendices autónomos (...). Para involucrar al alumno, es necesario ofrecerle información sobre qué y cómo está aprendiendo y también mostrarle ejemplos, criterios y referencias para que pueda autoevaluarse” (Anijovich y González, 2011:25). Estas cuestiones, como se verá más adelante, pudieron ser puestas en práctica durante la pandemia porque la distancia y la falta de contacto cuerpo a cuerpo nos estimuló como equipo docente a repensarnos y construir recursos que habilitaran un recorrido más autogestivo.

La pandemia como oportunidad

El año 2020 tuvo una impronta muy particular a nivel internacional y a nivel nacional en el plano de la educación formal, en un escenario de elevada incertidumbre desde el colegio se implementó el *Plan de Continuidad Educativa en entornos digitales* en el que se



definieron ejes prioritarios desde la gestión, reconociendo que el contexto y la pandemia profundizaron las desigualdades sociales de manera que se trabajó en “garantizar el derecho a la educación y evitar una fragilización aún mayor de las trayectorias educativas, al tiempo que sostener y fortalecer las políticas de cuidado”⁴.

El Plan de Continuidad implicó que los equipos de cátedra establecían “contenidos priorizados” y trabajaban conjuntamente en la selección/elaboración de materiales y en las actividades didácticas por nivel. Asimismo, en la página web del colegio se accedía a una sección denominada “Wiki” donde cada asignatura publicaba en forma conjunta las mencionadas actividades y materiales.

En el caso particular de Seminario, donde la modalidad taller hace que cada grupo vaya trazando su propio recorrido, así como el escenario de incertidumbre de las medidas del ASPO que al principio tendían a renovarse sorpresivamente cada quince días, hizo que el desarrollo de la asignatura fuera propuesto para el segundo semestre de 2020. Ello habilitó a que el equipo de trabajo mantuviera reuniones de planificación, que es lo que se transformó en una verdadera oportunidad.

Como producto de tales encuentros se acordó un objetivo principal “habilitar un espacio en el que los estudiantes de quinto año del Liceo Víctor Mercante realicen un ejercicio acotado de investigación y en grupos”. Para su viabilización entendimos que algunas pautas tradicionales de trabajo debían ser modificadas o adecuadas, en tal sentido se planteó la necesidad de:

- a) Simplificar el armado de las seis comisiones
- b) Flexibilizar el armado de grupos de trabajo de estudiantes
- c) Acotar la definición del tema de investigación
- d) Acordar una primera etapa de trabajo común referida a la presentación inicial de la materia y de algunas nociones teóricas centrales para luego dar paso a una segunda etapa más en la línea de trabajo de tutorías que acompañen las producciones estudiantiles
- e) Comunicar con claridad a los estudiantes tanto la dinámica de la materia como el horizonte cualitativo de evaluación

Las estrategias que se implementaron a partir del acuerdo diagnóstico arriba mencionado fueron:

1. Dado que el colegio trabaja tradicionalmente con cinco divisiones y, en el caso particular de Seminario, como se indicó más arriba, se conforman seis comisiones a partir de las elecciones temáticas de grupos de estudiantes, para el 2020 se propuso omitir ese formato y apoyarse en los seis cursos que se encontraban conformados para la asignatura Orientadora.

4.- Anexo “Palabras de la Directora Prof. María Constanza Erbetta”, Reunión del Consejo Asesor del LVM, Jueves 26 de mayo de 2022

2. Históricamente recomendábamos a los estudiantes formar grupos de entre tres y cinco participantes, en este caso se consideró que podíamos sugerir esos números pero deberíamos aceptar que, por ejemplo, trabajen de a dos. Finalmente, como la situación de aislamiento obligatorio tenía implicancias muy particulares en algunos estudiantes, se aceptaron trabajos individuales.
3. Se propuso trabajar con lo que se conoce como “proyecto paraguas”, esto es, el equipo docente presentó un tema común, en este caso juventud/es y abrió el juego a que luego los estudiantes tuvieran la posibilidad de realizar diversas preguntas o problemas de investigación, a partir de cuestiones que los interpelaran como protagonistas.
4. El trabajo colaborativo fue algo que claramente nos atravesó durante 2020, nuestras reuniones de cátedra se dividían en un momento de debate con posterior establecimiento de acuerdos de equipo para luego designar tareas asincrónicas de elaboración de materiales. Todo ello resultó central para el desarrollo de esa primera etapa común en todas las comisiones. Luego, el recorrido por las tutorías se vió un tanto supeditado a las nuevas condiciones sociales de existencia, sin embargo, el drive (documento colaborativo) y los classrooms se convirtieron en un lugar adecuado para su administración. Esta segunda fase es un momento en el que los estudiantes son más activos en la construcción de conocimientos y es importante acompañar de manera focalizada, empática (interpelándolos desde el interés) y no muy arduo para que resulte factible.
5. Para este apartado se acordó realizar una videopresentación del equipo docente, de los temas y dinámicas de la asignatura donde se explicó que la modalidad de trabajo implicaría la carga de actividades quincenales que se publicarían en la Wiki Liceo y la articulación docente con su propio grupo a través de mail y/o classroom. Los encuentros sincrónicos serían gestionados en forma particular. También se explicó la nueva modalidad de evaluación cualitativa dispuesta por las directivas nacionales tanto en educación primaria como secundaria.

En base a las particularidades del año se estableció un criterio de mínima para acreditar la asignatura, vinculado a la redacción de un proyecto de investigación, lo que implica el conocimiento y reconocimiento de los aspectos básicos de un trabajo de investigación sin el desarrollo del ejercicio de campo y su análisis.

En 2021, atendiendo a la complejidad que representó la enseñanza en una multiplicidad de plataformas virtuales, se implementó el entorno institucional AulasWeb Colegios en articulación con la Dirección de Educación a Distancia y Tecnología de la UNLP y se continuó el trabajo con “contenidos priorizados”. Asimismo, la evaluación formativa continuó siendo clave para que los alumnos afianzaran el proceso de aprendizaje autónomo en el marco del conocimiento científico.



CONCLUSIONES

La experiencia misma de la pandemia por Covid-19 representó un cambio abrupto en nuestra dinámica de trabajo como equipo de cátedra y, claramente, en nuestra organización pedagógica de la asignatura. Su abordaje se definió mejor en este contexto, en tanto pudimos revisar y redefinir los objetivos de aprendizaje de la materia y por tanto las formas de evaluar. Al crear materiales, explicitar los objetivos de cada trabajo práctico, subir ejemplos y proponer ejercicios de evaluación entre pares, fuimos transitando en forma conjunta el proceso de evaluación formativa. En este recorrido, las rúbricas permitieron construir un recurso más democrático y transparente en el ejercicio de la autoevaluación, que habilitó una producción de saberes más autónoma.

La modalidad de trabajo colaborativo que se propuso desde el colegio, donde contenidos y actividades debían ser unificados por nivel, nos potenció en la definición de nuevas formas de guiar las investigaciones, dando por resultado una relación pedagógica reformulada, en la que el aprendizaje autónomo cobró un lugar central.

BIBLIOGRAFÍA

González, C. y Anijovich, R. (2011). *Evaluar para aprender*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor

Tonucci, F. (2003). *La Escuela como investigación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila

Experiencia Lumera: Estudio - Escuela

Demaro Damián
Leiva Cecilia
Marcó Luciana
Navamuel Ángeles

Facultad de Artes. UNLP
Facultad de Comunicación Social. UNLP
Facultad de Ciencias Económicas. UNLP
Facultad de Artes. UNLP
damalde@gmail.com
macecileiva@gmail.com
lucianamarcoalconada@gmail.com
angienavamuel@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo visibiliza la experiencia de implementación de un modelo alternativo a la enseñanza actual, dentro de las prácticas proyectuales en las carreras de Diseño, Comunicación Social y Administración. Se trata de una propuesta metodológica que aborda la transdisciplina¹ desde la praxis, conjugando la práctica profesional y los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que intenta dejar huella ante la posibilidad de ser replicada en otros espacios educativos.

La experiencia se consolida con la creación del colectivo “**estudio-escuela**” que llamamos LUMERA², conformado por estudiantes, y docentes de la Universidad Nacional de La Plata que realizan proyectos reales, en los que asumen el desafío de enseñar y aprender desarticulando esquemas preestablecidos. Las prácticas son significativas en tanto posibilitan a los y las estudiantes un marco de transición a la vida profesional.

PALABRAS CLAVE: Práctica situada, roles, validación, enseñanza y aprendizaje

1.- La transdisciplina es una escuela de pensamiento en la que se subraya la fusión de conocimiento situado dentro y fuera del ámbito académico. Es un modo de investigación científica enfocado al estudio sistemático de una totalidad organizada, con el involucramiento de los actores sociales (Instituto LANCIS).

2.- Definición de Lumera: Grupo de personas con luz propia, en idioma italiano es una “lámpara de techo con varias luces”. Lumera propone cuestionar las definiciones existentes de la palabra *alumno*: “personas sin luz, o personas a ser alimentadas de conocimiento por su tutor”, o según la RAE: “persona que recibe enseñanza, respecto de un profesor o de la escuela”.



INTRODUCCIÓN

Los autores del presente documento contamos con más de 20 años de docencia en la Facultad de Artes, la Facultad de Periodismo y Comunicación Social y la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante UNLP). Como profesionales y docentes en actividad, analizamos y debatimos la efectividad de las metodologías de enseñanza actuales. En materias proyectuales, es común identificar métodos y dinámicas de enseñanza que sostienen una estructura de jerarquías verticalistas, donde los y las estudiantes realizan trabajos simulados, los docentes guían y, en función de ciertos criterios preestablecidos, aprueban o desaprueban.

El resultado observado es que los y las estudiantes generan, en gran medida, propuestas para los y las docentes, o para la cátedra correspondiente, priorizando la “aprobación de la cursada” por sobre la genuina incorporación de saberes. De este modo, los y las estudiantes egresan con baja seguridad de los conocimientos adquiridos para desenvolverse en un campo profesional desconocido. Es frecuente que estas prácticas luego se repliquen con los y las clientes, ubicándolos en el rol de docentes y desvirtuando el propio rol como profesionales en la comunicación.

Ante este análisis y a fin de modificar el resultado descrito, generamos un espacio de experimentación pedagógica llamado LUMERA, con el objetivo de innovar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, afianzar los conocimientos compartidos y acelerar el proceso de inserción laboral a través de una experiencia concreta.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

1. Características de LUMERA: Espacio de experimentación pedagógica

• Atravesar lo experiencial

LUMERA reconoce a los procesos de formación en su carácter dinámico, complejo y no lineal, como intercambios significativos atravesados por la dimensión humana, individual y colectiva. Se constituye como un espacio que intenta sumar e integrar experiencias, abrazando el desafío de alcanzar una identidad compartida a partir de visiones y criterios individuales que intentan transformar la mirada en una nueva propuesta grupal. En la propuesta de LUMERA, conocimiento académico y conocimiento experiencial se encuentran y dialogan con el plano emocional.

• Procesos como espacios de experimentación

LUMERA desarrolla un proceso de trabajo que transita por diferentes estadios o etapas en los que se experimentan, sensaciones vinculadas a la incertidumbre, la confianza

individual y en el grupo, los miedos e inseguridades y la necesidad de trascenderlos, los viejos y nuevos interrogantes, la valentía y el temor ante roles desconocidos. Todo esto, atravesado por las potencialidades y limitaciones que ofrece un proyecto real, donde los tiempos y las condiciones están dadas por situaciones externas al grupo.

Para un correcto desarrollo de los procesos de trabajo, es fundamental cumplir con los acuerdos alcanzados con el cliente u organización. Avanzar en las etapas preestablecidas del proyecto de comunicación, dentro de un escenario real requiere respetar los plazos y las formas. Pero, además, es preciso atreverse, intercambiar con la otredad para crear, impulsar la curiosidad para imaginar.

• **Lo lúdico como propuesta de aprendizaje**

LUMERA busca potenciar la experiencia desde el juego para explorar la creatividad y fortalecer la confianza dentro del grupo, impulsando la construcción de espacios de diálogo, planificación y acción colectiva que aseguren la prevalencia de visiones compartidas con objetivos y metas comunes.

Se propone la utilización de dinámicas lúdicas que desarrollen y estimulen el pensamiento crítico, alternativo o lateral, e incorporar actividades que permitan asociar, crear, utilizar recursos que convaliden la expresividad y la toma de decisiones, generar conocimiento desde lo incómodo, despertar la motivación intrínseca.

Además, las técnicas facilitan la creación de un ambiente positivo en el grupo, especialmente útil cuando los y las participantes aún no se conocen. La construcción de confianza supone la existencia de un clima favorable en el que el conocerse da paso a un sentimiento de correspondencia.

• **Una propuesta interdisciplinaria: nuevos roles**

LUMERA impulsa una modalidad de enseñanza y aprendizaje novedosa, en la que se construyen nuevos roles que desafían a las y los involucrados. En primer lugar, se favorece el intercambio entre estudiantes que pertenecen a diferentes carreras y poseen saberes específicos y vinculantes: Diseño en Comunicación Visual, Comunicación Social, Artes Audiovisuales y Diseño Multimedial. Y en segundo lugar, se los incentiva a salir del lugar de estudiantes, así como a los docentes y mentores de esta propuesta pedagógica se les propone abandonar el lugar de poder y ubicarse en un espacio donde el intercambio de saberes y conocimientos se transita desde la horizontalidad.

La propuesta busca potenciar saberes desde las diferentes disciplinas, articular contenidos y trabajar de manera colaborativa y colectiva. Las decisiones se abordan entre pares, cruzando los límites de cada especialidad para impulsar e interconectar las realidades específicas desde la comunicación. Favoreciendo, así, un proceso de elaboración de conocimiento que se nutre de diferentes recorridos.



A su vez, LUMERA propone intercambiar roles en cada proyecto, con dinámicas en las que los docentes puedan convertirse en estudiantes, y los estudiantes se transformen en guías, coordinadores o facilitadores. Este intercambio busca que, al salir de su zona de confort, puedan adquirir capacidades de gestión grupal, trabajar la espontaneidad, la validación de sus conocimientos adquiridos y el desenvolvimiento expresivo.

La propuesta busca ser más que la suma de partes en relación, a partir de un enfoque integrador donde la riqueza está en la diversidad, con el acompañamiento, el compromiso, la confianza y la motivación constante en un recorrido experiencial. Eso nos lleva a recordar las palabras del francés Edgar Morin (2001): “Comprender lo humano es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno”.

2. Experiencia de Caso: EKO³. Cambio de nombre y rediseño de marca para el Programa de recolección de residuos informáticos de la UNLP, e-Basura.

Relatar una experiencia concreta de trabajo tiene la intencionalidad de transmitir, a través de un caso testigo, el espíritu, metodología y puesta en práctica de LUMERA. Es importante aclarar que cada caso y experiencia de trabajo es singular y tiene sus dinámicas particulares en función de los interlocutores, los requerimientos, el contexto real de actuación y las personas que conforman el equipo de trabajo.

2.1 Marco Contextual

E-basura⁴ llega a LUMERA a partir de un requerimiento que la Secretaría de Vinculación e Innovación Tecnológica de la UNLP realiza a la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), específicamente a la referente del área de Marketing y Comunicación de la Licenciatura en Administración, quien nos convoca para realizar el trabajo en conjunto.

La articulación entre la FCE y LUMERA tiene su precedente en el trabajo realizado para AMAU⁵ (Hotel Escuela de la UNLP). Es decir, que la convocatoria fue hecha con la intencionalidad de replicar la experiencia desarrollada anteriormente.

2.2 Proceso de trabajo. Rediseño de marca para e-Basura

El proceso de trabajo con **e-Basura** tuvo diversos estadios, con fluctuaciones, certezas

3.- www.ekoa.unlp.edu.ar

4.- E-basura: Programa de la Universidad Nacional de La Plata con más de 10 años y mucha relevancia en la comunidad universitaria. Sitio web de ex e-basura: www.ekoa.unlp.edu.ar

5.- Ponencia presentada en el XII Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño - Universidad de Palermo: “Estudio-escuela. Un dispositivo alternativo a la enseñanza proyectual”. Autores: Damián Demaro y Ángeles Navamuel (Facultad de Artes - Argentina). Julio de 2021.

e incertidumbres. El objetivo del presente apartado es relatar cómo las fases del ciclo de vida de un proceso de trabajo habitual fueron atravesadas por y en el equipo, sosteniendo, desarrollando y apropiándose de los pilares de LUMERA.

La primera parte del trabajo, investigación del sector y del cliente, se desarrolló conjuntamente entre las docentes de la FCE y las estudiantes de la Facultad de Artes. Se trató de un proceso principalmente **interdisciplinario** y de aprendizaje colaborativo. Fue una etapa en la que el equipo se sumergió en una dinámica única, con un formato metodológico propio de la experiencia profesional y la visión fresca, genuina y despojada de las estudiantes.

Durante este proceso se destaca el intercambio desde lo desconocido entre ambas partes. Por un lado, las estudiantes se encontraron haciendo una actividad que desconocían, y el equipo docente experimentando con estudiantes de otra disciplina.

Seguidamente a la investigación del sector, el equipo se adentró en la etapa principal del proyecto, donde se realiza el proceso de cambio de nombre y diseño de marca gráfica.

El proceso de creación de nombres se realizó con **metodologías lúdicas** desarrolladas entre docentes y estudiantes donde a través de diferentes herramientas se fomentó la inspiración. A modo de ejemplo podemos mencionar: la reconversión del clásico juego atravesado por diferentes generaciones como el “Tutti frutti”, que adaptado a lenguajes implícitos en los procesos de diseño, nos permitió generar el punto de partida en la etapa creativa para la búsqueda de nombres.

Durante esta etapa, el equipo experimentó la riqueza de lo interdisciplinario y el diálogo constante a través de formatos disruptivos, elementos que afianzan la seguridad en las estudiantes que por primera vez se encontraron siendo agentes claves del proceso y aportando su propia mirada. En algún punto fue una etapa donde los conocimientos teóricos se experimentaron en la práctica.

Es un propósito explícito de LUMERA fortalecer a las estudiantes tomando un rol activo. Es por ello, que una vez que la propuesta del nuevo nombre estuvo lista para ser presentada al cliente, las estudiantes se adueñaron también del espacio de presentación y defensa de la propuesta. Sin duda, la etapa de validación con el cliente la podemos identificar como un punto de crecimiento para las estudiantes.

Por su parte, es importante mencionar que, en cualquier proceso de cambio de nombre, existen muchas resistencias, temores e incertidumbres hasta estar convencidos y familiarizados con lo nuevo. En este caso, además, se sumaba la complejidad que acarrea una gran diversidad de actores con poder de decisión, y responsabilidades dentro de una institución pública.

2.2.1 La crisis como ejercicio de aprendizaje

El momento crítico del proceso fue vivenciar dos instancias de rechazo de las propuestas de nombres, hasta lograr la aceptación del nuevo nombre: Ekoa.



Nos encontramos con el miedo al cambio por parte del cliente, lo cual derivó en la necesidad de volver a realizar el proceso de búsqueda para desarrollar las nuevas propuestas. Una situación que para LUMERA fue una crisis que devino en aprendizaje: para las estudiantes significaba deconstruir la idea de “desaprobar” que se experimenta en la facultad, y a la vez incorporar la negación al cambio por parte del cliente como una variable más en su proceso de creación de nombre. Para los docentes el aprendizaje estuvo en pensar nuevas formas de acompañar y estimular al equipo.

Ante esta situación, el equipo se fortaleció colectiva e individualmente, creando nuevos roles. Los docentes siendo el sostén, apoyo y guía de las estudiantes que se encontraban transitando un estado de frustración. Emociones que, cabe aclarar, no habían sido transitadas por ellas, en tanto la aprobación y validación que, en el aula, es sinónimo de éxito, en este campo adquiere nuevas significaciones. De esta manera fue posible evidenciar una ruptura en la dicotomía propia de la cursada áulica -aprobado o desaprobado- y el descubrimiento de emociones que se vinculan directamente con el ejercicio de la vida profesional.

La crisis se convirtió en un proceso de enseñanza y aprendizaje, despertando la creatividad y fomentando la motivación intrínseca que surge del instinto de animarse a proponer.

Luego de un proceso de etapas, de desarrollo no lineal y mucha interacción con el cliente, que implicó la presentación de propuestas acabadas y aprobadas por varios de los interlocutores que luego volvieron a fase inicial, el trabajo principal llegó a su fin. La nueva identidad tuvo finalmente vida propia: Ekoa6.

Fue un proceso verdaderamente transformativo, un proyecto entre estudiantes y docentes de la UNLP desarrollando nuevas formas de construir conocimiento y aprendizaje a través de lo experiencial para un programa de su propia Universidad. Fue, en síntesis, una experiencia de la Universidad para la Universidad.

2.3 Otros proyectos desarrollados por LUMERA

- AMAU. HOTEL ESCUELA DE LA UNLP. Elaboración del concepto comunicacional, creación de nombre, marca, web, redes y spot de lanzamiento.

- HACER. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires. Naming y marca para el Servicio penitenciario de la Provincia de Buenos Aires

- MALAS LENGUAS. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires. Naming para proyecto textil en la Unidad 8 de mujeres.

- DIRECCIÓN DE CULTURA DE LA MUNICIPALIDAD DE BERISSO. Creación de una propuesta comunicacional anual. Gestión de redes sociales de “Cultura Berisso”.

- FUNDACION “MANOS SOLIDARIAS”. En proceso de cambio de nombre e identidad.

6.- <https://ekoa.unlp.edu.ar/?p=1307>

CONCLUSIONES

Entendemos que el proceso de aprendizaje-enseñanza no es neutral, sino que se compone de una racionalidad atravesada por emociones, sentidos y afectos de los cuerpos. Lo que el sociólogo Boaventura de S. (2017) llama “corazonar”: razonar con el corazón, pensar con inteligencia y con las emociones que atraviesan a las personas. El proceso enseñanza-aprendizaje es transformativo cuando se desarrolla sobre la realidad en la que se desenvuelve. La apuesta está en construir un nuevo conocimiento que no esté separado de las realidades y que construya relaciones sujeto – objeto, estudiando “con” y no “sobre” o “para”, y que el resultado sea una co-creación. Según el autor, esto exigirá transformaciones muy brutales de trabajo colaborativo y de la concepción del “(...) conocimiento como una construcción, como la interacción, mediante prácticas socialmente organizadas, de actores humanos, materiales, instrumentos, formas de hacer las cosas y habilidades (...) El conocimiento no es representación, es intervención”. (Boaventura de S., 2017 págs. 237 - 254).

La riqueza reside en transformarnos en pares, subvertir la verticalidad académica, construir nuevos roles, transitar diferencias y consensos entre múltiples disciplinas. Generar un constante intercambio de saberes y miradas entre la frescura de los y las estudiantes, la experiencia profesional y la apertura docente potenciaron las diferentes capacidades de los integrantes de este grupo, dando como resultado para los docentes: nutrirse de un aprendizaje recíproco; y para los estudiantes: recibir un acompañamiento en el área profesional y vivir una transición al mundo laboral.

Destacamos la posibilidad de trascender y validar un aprendizaje emocional, donde la multiplicidad de especialidades contribuye a intercambiar conocimientos en la praxis, en una práctica situada; donde lo colaborativo y colectivo cumple un papel especial.. Donde los vínculos conformados por la horizontalidad profundizan la seguridad, la confianza en sí mismos y abre una puerta al desempeño laboral al descubrir que el disfrute y crecimiento son continuos. Aprender haciendo, desde la comodidad y la incomodidad, desde la risa y el miedo. A partir de esta experiencia, se puede concluir que el espacio estudio/escuela LUMERA se presenta como una alternativa dentro del campo laboral y de la enseñanza-aprendizaje del diseño y la comunicación. Como expresa Maggio (2012): “Se enseña y se aprende en el acto de transformar el más allá del aula y eso invierte la secuencia clásica explicación-aplicación”.

BIBLIOGRAFÍA

Aisenberg, D. (2020). *MDA. Apuntes para un aprendizaje del arte*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora



- Bacon, F. (2015). *Meditationes Sacrae*. English Edition. Editorial: The Perfect Library
- Boaventura de Sousa, Santos (2017). *Ecología de los Saberes*. En *Justicia entre saberes Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio* (págs. 237 - 263). Madrid, España: Morata
- Camilloni, A. (2007). *Una buena clase*. En Revista 12 (ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela. 16 (16). Recuperado de www.12ntes.com/revista/numero16.pdf
- Cornu, L. (1999) *La confianza en las relaciones pedagógicas*. Construyendo un saber.pdf
- Dewey, J. (1954) *Experiencia y educación*. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid
- Dussel, I. (2018). *¿Nuevas formas de enseñar y aprender?* En Revista *Perfiles Educativos*, vol. XL, número especial, IISUE-UN.
- Freire, P. (2003) Capítulos 1 y 2. En *Pedagogía del oprimido*. Argentina. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2003) *Práctica de la pedagogía crítica y Elementos de la situación educativa*. En *El grito manso*. Argentina, Buenos Aires. Siglo XXI. Editores.
- Freire, P. (2008) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (1996). «*Consideraciones en torno al acto de estudiar*». *La importancia de leer y el proceso de liberación* (pp. 47-53). México: Siglo Veintiuno.
- Instituto Laboratorio Nacional de Ciencias de la Sostenibilidad (LANCIS). <https://lancis.ecologia.unam.mx/iai/transdisciplina>
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación. Francia

La enseñanza de la interpretación musical es posible

Marcelo E. Arturi

Facultad de Artes – UNLP
marceloarturi@gmail.com

RESUMEN

Este artículo se desarrolla sobre la problemática de la enseñanza de la interpretación musical en ámbito universitario. La tradición educativa en este campo –proveniente de los siglos XIX y XX- duda sobre la posibilidad de una pedagogía del aprendizaje de la interpretación. Algunos maestros referentes de esta tradición simplemente niegan la posibilidad de enseñanza. La confusa introducción de la “expresión”, la “sensibilidad”, lo “innato” y lo “inefable” obturan el desarrollo de una pedagogía de la enseñanza de la interpretación musical. En investigaciones desarrolladas por el equipo de investigación de la cátedra Lectura pianística de la Facultad de Artes de la UNLP se ha indagado en dicho campo educativo desde enfoques de la comunicación, la lingüística, la semiótica y específicos de la música. En este artículo se resalta la intención comunicativa que todo texto musical debe conllevar y a partir de allí, la importancia de que el alumno universitario sea el autor de dicha intención y construya su propio proyecto interpretativo. En base a estas consideraciones se plantea una propuesta pedagógica: que es posible desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje de la interpretación musical basado en categorías de análisis musical y decisiones interpretativas derivadas de ellas. Este planteo permite definir contenidos y procedimientos a desarrollar y demuestra que una pedagogía en este campo es posible.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, interpretación musical, universidad, análisis

INTRODUCCIÓN

Este artículo trata el tema de la enseñanza de la interpretación musical. Es necesario aclarar que no nos referiremos a la enseñanza de un instrumento musical –importante campo que contiene la técnica para dominar un instrumento y los aspectos corporales y gestuales comprometidos en ello- sino a la manera de construir criterios musicales



que permitan tomar decisiones interpretativas. Hablamos entonces de enseñanza de la interpretación musical.

Este campo que acabamos de definir estará situado en el ámbito de clases dentro de la Universidad –en nuestro caso de la UNLP-. Esta contextualización es importante ya que lineamientos estatutarios reclaman la formación de un alumno universitario con espíritu crítico, autónomo, y con capacidad para la toma de decisiones que constituyan su personalidad y subjetividad. Teniendo en cuenta esta definición hemos escrito (Arturi Leguizamón, 2020) que el tradicional modelo de enseñanza de la interpretación musical – el denominado “modelo conservatorio”, basado en un maestro modélico y un alumno que imita, pasivo- no tiene cabida en aulas universitarias. Al comienzo del artículo se podrá observar una tradición educativa que niega la posibilidad de una pedagogía de la interpretación musical.

En anteriores artículos hemos sostenido que marcos teóricos comunicacionales, lingüísticos y semióticos posibilitan la enseñanza de la interpretación musical.

Para cambiar el paradigma de enseñanza en ámbitos universitarios se plantearon en avances de la investigación (Arturi, 2021) los conceptos de “texto musical”, “proceso de textualización” y “proyecto de interpretación”. En este artículo se retoman, pero con especial énfasis en el concepto de “intención comunicativa” que acompaña inseparablemente al de texto musical. Se pretende que la intención comunicativa de todo texto sea constituida por el alumno universitario –y ya no por el maestro modélico-En base a este objetivo formativo planteamos un proceso de enseñanza aprendizaje de la interpretación musical que tenga como punto de partida determinadas categorías de análisis musical para, desde allí, dar fundamento a la toma de decisiones interpretativas. El proceso debe formar un alumno apropiado de las diversas categorías de análisis y capaz de generar un proyecto interpretativo propio.

Se pretende aportar a la posibilidad de una pedagogía de la interpretación musical.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La enseñanza de la interpretación musical en la tradición. La imposibilidad.

En los siglos XIX y XX la pedagogía de la enseñanza de la interpretación musical se basa en lo inefable del arte de la interpretación. Se espera contar con un estudiante que sea capaz de captar “lo sagrado”. Decía Alfred Cortot al respecto: “De la comprensión cada vez más íntima del misterio profundo del arte, nacerá, tal vez, en algún momento sagrado de sus estudios ese estremecimiento interior que hace presentir la proximidad de la verdad artística” (Trad. 1954, pag 8). Desde este posicionamiento, el aprendizaje depende de la aprobación del maestro ya que él ha estado ya previamente en contacto con la verdad artística. Desde este criterio la enseñanza no es una posibilidad. Riemann escribe: “Interpretar una obra de arte no significa traducir simplemente los signos gráficos

en sonidos efectivos; sino compenetrarse profundamente con la obra, sentirla intensamente e infundirle nueva vida sonora. Es evidente que esto no se enseña ni se alcanza por ningún sistema pedagógico” (trad. 1928 p.103).

Podemos concluir que, en la tradición, la enseñanza aprendizaje de la interpretación musical no tiene un marco teórico de posibilidad.

La enseñanza de la interpretación desde la reflexión y el sentimiento

Un poco más cerca en el tiempo encontramos a los autores y maestros Leimer y Gieseeking quienes habilitan una posibilidad de enseñanza basada en la reflexión:

“cuando la reflexión y la lógica nos han indicado qué notas deben ser acentuadas, dónde viene el punto de crescendo (...) y cuando esa concepción es puesta en práctica con toda precisión, veremos que el sentimiento recibe una influencia considerable de todo ello, que aprendemos a sentir con más calor” (trad. 1950 - p.35-36). Se observa en estos autores un inicio del proceso educativo basado en la lógica pero solo para alcanzar el sentimiento más caluroso. Este sentimiento, nuevamente, inasible pedagógicamente.

La enseñanza y el análisis estructural

Las siguientes citas comienzan a plantear la importancia del análisis para fundar el proceso de enseñanza de la interpretación musical:

“la interpretación musical involucra dos grados distintos de realización: el primero es el de los aspectos estructurales de la música -ritmo, armonía, melodía, construcción temática, interrelaciones temáticas, texturas, etc. El análisis de éstos revela el significado de la música. Pero no su expresión. La expresión está determinada en el segundo de los grados considerados: el de los atributos superficiales -dinámica, calidad sonora, tempo, agógica, etc.- Sobre estos opera el intérprete. El significado es el dominio del compositor, la expresión el del intérprete.” (Keller, trans. 1973)

“Existen (...) leyes de ritmo y de estilo, como también de forma, que es necesario conocer y sentir” (Keller, op.cit., p 35)

El que sabe de análisis musical es el maestro

Más allá de que las citas anteriores comienzan a considerar importante el análisis musical para el desarrollo de la enseñanza de la interpretación musical –tesis de este artículo- lo que resulta necesario destacar es que ese conocimiento analítico se encuentra en poder del profesor. Es él quien lo administra, quien lo explicita o no, quien lo coloca o no dentro del proceso educativo. La toma de decisiones interpretativas las impone el maestro (elaboradas desde su conocimiento analítico) teniendo en su poder la construcción y definición de la intención comunicativa del texto musical (ver más adelante) que el alumno debe ejecutar siguiendo su modelo.

A diferencia de este modelo educativo –generalmente llamado “modelo conservatorio”-



la propuesta que surge de la investigación permite pensar otro proceso educativo.

En anteriores artículos hemos sostenido que marcos teóricos comunicacionales, lingüísticos y semióticos posibilitan el replanteo de la enseñanza de la interpretación musical.

La intención comunicativa y el alumno activo

Se puede hoy contar con conceptos y marcos teóricos que permiten revisitar el tradicional modelo educativo de la enseñanza de la interpretación y percibir la necesidad de una transformación o al menos una reflexión sobre el mismo. A su vez, el marco institucional debe ser tenido en cuenta al proponer transformaciones educativas ya que éste debe respaldar las nuevas propuestas. En el caso de la Universidad Nacional de La Plata, a través de la letra de su estatuto, nos encontramos con claras definiciones acerca de cómo debe ser el proceso educativo universitario, el perfil del docente y el rol del alumno, percibiendo un claro contraste con el modelo educativo tradicional (Arturi Leguizamón, 2020). En particular para este artículo es importante la definición estatutaria que reclama la formación de un alumno activo, autónomo, con la posibilidad de tener criterios propios y con desarrollo de su subjetividad e identidad. Nos encontramos entonces, por una parte, con nuevos marcos y conceptos que permitirían revisar la tradición educativa heredada y, por la otra, con lineamientos institucionales que respaldan y, simultáneamente, demandan una transformación y actualización de dicho modelo en las aulas universitarias.

El Proyecto de investigación que desarrollamos en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata indaga sobre estos temas. El título del Proyecto “La lectura de partituras en el piano fundamentada en procesos de comprensión e interpretación musical. Desarrollo de marco teórico y derivaciones metodológico didácticas” pretende fundamentar un replanteo de la enseñanza de la interpretación musical. En anteriores artículos se ha propuesto, desde este equipo de investigación, la posibilidad de que ciertos conceptos encuadrados teóricamente habiliten una enseñanza de la interpretación musical donde el alumno sea partícipe activo del proceso educativo. (Arturi, M.E. 2021). Los conceptos de “texto musical”, “proceso de textualización” y “Proyecto de interpretación” resitúan el proceso de enseñanza de la interpretación musical estableciendo un diferente rol del alumno y un rol docente con objetivos más allá de los tradicionales.

En particular interesa aquí destacar una característica de todo “texto” –que por supuesto involucra al “texto musical”–: *todo texto debe tener una intención comunicativa*. Esta característica es ineludible. Por lo tanto, cuando se enseña a interpretar, cuando se enseña a producir un texto musical, es necesario que el producto sonoro logrado tenga una intención comunicativa. La pregunta que abre nuevos horizontes es ¿quién define esa intención comunicativa?

En la tradición de enseñanza de interpretación musical la intención comunicativa la impone el maestro a través de la instrucción modélica comentada más arriba.

En el ámbito universitario –por el contrario-, y respondiendo a lineamientos estatutarios, la definición de intención comunicativa debe ser parte del aprendizaje de un alumno activo. Como integrantes de una cátedra universitaria adherimos a esta última postura.

El alumno debe aprender a construir su propio Proyecto interpretativo

Para que la intención comunicativa sea identitaria del alumno –y no del maestro- es necesario que el estudiante pueda construir su Proyecto de interpretación (PI) con criterio propio.

Proponemos que la construcción y definición de un PI se realice a partir del conocimiento –por parte del alumno- de categorías de análisis musical.

En anterior artículo (Arturi, 2022) hemos puesto de manifiesto los orígenes analíticos de un Proyecto (PI). En él se trabajaron las propuestas analíticas de los musicólogos LaRue (1993) y Agawu (2012) y se seleccionaron las categorías de análisis que consideramos pertinentes para su transferencia a la educación de la interpretación.

A partir de esta investigación sobre propuestas analíticas, selección de las mismas y habiendo establecido un criterio de pertinencia para su transferencia al proceso educativo de la interpretación musical, surgen un posible esquema sobre el cual basar la constitución de un PI por parte del alumno.

El Proyecto interpretativo inicialmente propuesto para que desarrollen los alumnos de las cátedras Lectura pianística I y Lectura pianística II (Facultad de Artes UNLP) fue el siguiente:

Lectura pianística – proyecto de interpretación – puntos a desarrollar (Arturi 2022, pág 10 y 11). A continuación presentamos los puntos seleccionados -tanto de la propuesta analítica y conceptual de LaRue como de Agawu y también de material de investigación de la cátedra- que permiten desarrollar un Proyecto de interpretación musical. Los puntos están acompañados de una apretada síntesis de su significado.

Desarrollo del proceso de textualización de la obra hasta alcanzar a concretar un PI propio del alumno. Puntos a seguir:

1. **autor:** información del compositor, que el/la estudiante deberá vincular y usufructuar para el desarrollo, fundamentación y concreción de su PI
2. **contexto:** información de contexto, estética y estilo de la época. Idem 1
3. **la obra:** información de las características elementales/principales de la obra. Idem 1
4. **enfoque global:** la obra debe ser percibida en su totalidad antes de comenzar a tomar decisiones interpretativas. El proceso de textualización – la toma de decisiones interpretativas- comienza considerando la obra en su totalidad.
5. **tópicos.** Carácter de la obra. La propuesta de Agawu propone al alumno/a la definición de algún tópico a aplicar a la obra. Este punto se vincula con la definición de la intencionalidad de la interpretación musical (punto 13)
6. **comienzo, medio, final.** El PI del alumno/a deberá poner de manifiesto, según su subjetividad, estas partes de la obra a través de decisiones interpretativas



7. **concepto de movimiento.** La música es movimiento. Concepto fundamental para la toma de decisiones interpretativas.
8. **punto culminante.** El alumno/a, según su subjetividad determina un punto culminante, una zona más pregnante musicalmente, hacia la cuál conducir el movimiento de la obra.
9. **líneas de tensiones** el movimiento como producto de las diversas tensiones del sonido, la armonía, la melodía, el ritmo y sus combinatorias
10. **cambios a lo largo de la obra.** El concepto de trabajo con los cambios que se producen en la obra es fundamental para el proceso de textualización. Los cambios se consideran en relación a los atributos que propone LaRue: sonido, armonía, melodía, ritmo y coordinación (SAMeRC). El/la estudiante, según su criterio interpretativo, va poniendo de manifiesto los cambios que se producen en dichas variables y que puedan aportar a su PI.
11. **frecuencia y grado de los cambios.** Los cambios serán considerados para su manifestación según su frecuente aparición y grado a lo largo de la obra.
12. **tipo de continuidad entre las partes de la obra:** ante las diversas partes que puede presentar la obra, el alumno tomará decisiones interpretativas que den cuenta del vínculo de las partes según:
 - a) recurrencia, b) desarrollo, c) respuesta, d) contraste
13. **coherencia:** Grados de control: conexión, correlación, superrelación entre los materiales de la obra. El alumno/a deberá construir su PI teniendo presente el aspecto cohesivo de todo proceso interpretativo.
14. **intencionalidad.** Aportes subjetivos del alumno/a que definen la intencionalidad del PI y del texto musical resultante, aspecto desde el cual se tomarán la totalidad de las decisiones interpretativas. La intencionalidad de la interpretación se va definiendo gradualmente y en cualquiera de los puntos del Proceso de textualización, al comienzo o luego de largas reflexiones musicales.
15. **aspecto pragmático.** Intersubjetividad entre compositor, obra, intérprete, docente y oyente. En este punto el/la estudiante deberá definir un oyente modelo.

Del análisis a la interpretación musical. Proceso educativo

El concepto de texto musical, expresado más arriba, necesita de un alumno activo que ponga de manifiesto su propia intención comunicativa. El desarrollo y concreción de un PI contiene esta idea. Es el alumno el que –durante el proceso de textualización debe analizar y tomar decisiones interpretativas basadas dichas decisiones en categorías de análisis. *Se propone entonces transitar un proceso educativo que fluya desde el análisis hacia la toma de decisiones interpretativas.*

A modo de ejemplo de este proceso de construcción de proceso de enseñanza de la interpretación musical tomaremos un concepto y algunas de las categorías de análisis de LaRue para dar un ejemplo de cómo proceder del análisis a la interpretación.

El concepto -fundamental en la propuesta analítica de LaRue- es el de “movimiento”, y las categorías serán las de “cambio”, “frecuencia de los cambios” y “grado de los cambios”.

Respecto al concepto de “movimiento” este analista describe:(LaRue 1993, pág 9)

- a) la música es entendida como movimiento

- b) la música como un proceso de crecimiento, evolución, a través del movimiento
- c) el movimiento entendido como las sucesivas impresiones del momento de la escucha
- d) los cambios en las impresiones musicales producen el movimiento
- e) el movimiento en música entendido como una extensión complejísima del ritmo que surge de todo tipo de cambios en el SAMeRC
- f) el movimiento como producto de las líneas de tensiones
- g) el movimiento como flujo sonoro
- h) el análisis para entender el movimiento de la obra

a) *El concepto de movimiento.* La música es movimiento. Escribe LaRue “las impresiones del momento de la escucha que sentimos como movimiento.” Define a la música como movimiento y ese movimiento es producto de las sucesivas impresiones del momento de la escucha.

b) y c) *El crecimiento de la obra como producto del movimiento.* Continúa LaRue “La música es un proceso de crecimiento, de evolución, que combina dos aspectos: movimiento y forma”

- 1) las impresiones del momento de la escucha que sentimos como movimiento.
- 2) los efectos acumulativos de este movimiento que nosotros retenemos, sedimentándolos, en un sentido de forma musical.
- 3)

d) y e) *Los cambios en las impresiones musicales producen el movimiento.* Define LaRue la importancia de la percepción de los cambios en el movimiento: “el movimiento en música es una extensión complejísima del ritmo que surge de todo tipo de cambios”

Este autor propone un análisis de los cambios que se producen en las contribuciones que hacen a la música tanto el sonido, como la armonía, la melodía, el ritmo y el crecimiento de la obra. La clave de la propuesta analítica de LaRue es el concepto de cambio, el análisis de los cambios en el SAMeRC que se producen a lo largo de toda la obra.

La categoría analítica de “cambio” en LaRue

Tal como vimos antes, la propuesta analítica de LaRue se fundamenta en el concepto de que la música es movimiento. Este movimiento se entiende a partir de las diversas impresiones del momento de la escucha. La diversidad de impresiones se debe a los “cambios” que se producen en distintos parámetros musicales.

El análisis de los cambios que se producen en la música a lo largo de una obra son fundamentales en la propuesta analítica de LaRue. Son los cambios los que producen la impresiones que, a su vez generan la percepción de movimiento musical

LaRue nos invita a analizar los cambios en el sonido, la armonía, la melodía, el ritmo y sus combinatorias. En este sentido, propone “revisar los orígenes potenciales de los cambios disponibles en el SAMeRC” (LaRue, pag 97). A continuación, los cambios a considerar:



Cambios disponibles en el SAMeRC – LaRue

En el parámetro **sonido** se pueden analizar cambios desde las siguientes consideraciones

- la combinación, el tratamiento de la textura
- el ritmo de textura
- el nivel dinámico
- el patrón dinámico, por ejemplo, desde un tratamiento estable a un tratamiento activo

En el parámetro de la **armonía** podemos analizar cambios en:

- La complejidad del tipo de acorde o vocabulario
- El ritmo acórdico
- La cadenciación
- La modulación
- El ritmo de tonalidad
- El tipo, duración y frecuencia de las disonancias
- El tipo de intensidad de tejido, por ejemplo, desde tejido de acordes, a contrapuntístico y a stretto

En lo que respecta a la **melodía** los cambios pueden presentarse en

- El tipo de melodía
- El ámbito, registro o tesitura
- La densidad de la acción melódica
- El estilo temático, por ejemplo desde continuaciones básicamente interrelacionadas o continuaciones contrastantes
- El tamaño o magnitud del diseño o del módulo recurrente de contorno, determinado por puntos agudos y graves
- Puntos agudos y graves

En el **ritmo** pueden presentarse cambios en:

- El estado general (estable, localmente activo, direccional)
- El continuum métrico, cualquiera de las unidades, fracción básica (dos o tres) o agrupamiento métrico.
- Los diseños rítmicos de la superficie
- La densidad rítmica de superficie
- La frecuencia de disonancia rítmica
- La complejidad polirrítmica
- La proporción de tensión, calma y transición en todas las dimensiones
- La dimensión preponderante de control rítmico entre las interacciones de variables samerc

Respecto al **crecimiento formal** pueden observarse cambios en:

- El módulo en cualquier dimensión samer
- El grado de confirmación o superrelación entre los orígenes del cambio
- Elección de elementos coordinados

Cambio, frecuencia del cambio, grado del cambio. LaRue

En general, para todos estas posibilidades de cambio, LaRue propone considerar en su análisis las siguientes variables:

- a) La frecuencia de los cambios en sí. Cuántas veces se producen a lo largo de la obra
- b) El grado de los cambios en sí. Considerar si el cambio es abrupto o sutil respecto a lo que antecede.
- c) La duración de los cambios. Extensión del cambio en la totalidad de la obra
- d) La cantidad de elementos (del SAMeRC) que están contribuyendo al cambio.
- e) Y la superrelación entre los elementos.

La enseñanza aprendizaje de la interpretación musical desde el análisis

Hemos visto algunos de los cambios posibles en los diversos parámetros musicales. Recuperemos ahora el PI presentado más arriba. En él podemos apreciar que el punto 10 plantea al alumno la construcción de su PI considerando, precisamente, los cambios en la obra, y el punto 11 considerando la frecuencia y el grado de los mismos.

La tarea de enseñanza aprendizaje transitará estos puntos del PI desde la posición analítica propuesta por LaRue.

Para configurar los puntos 10 y 11 de su PI el alumno deberá:

En una primera etapa: intención y movimiento

Analizar la obra

Definir la intención comunicativa del texto musical resultante

En base a la intención comunicativa aplicar y definir el concepto de movimiento musical que regirá en su PI

Segunda etapa: análisis de cambios, frecuencia y grado

Realizar análisis de los cambios

Tomar en cuenta de los cambios que se producen en la obra, cambios en cualquiera de los parámetros (SAMeRC)

Percibirlos

Comprender su lógica de composición

Ser capaz de analizar la frecuencia de los cambios

Ser capaz de analizar el grado de los cambios

En una tercera etapa: del análisis a las decisiones de interpretación musical

En base a la intención comunicativa, al movimiento definido y el análisis realizado, comenzar a pronunciarse acerca de la función en el PI que tendrá cada uno de los cambios analizados, percibidos y comprendidos

Decidir cuáles de los cambios aportan a su movimiento imaginado y cuáles no

Definir el aporte que pueden realizar al PI de la obra la frecuencia y el grado de los



cambios analizados

Decidir ante cada uno de los cambios analizados cuáles serán destacados y cuáles minimizados

El alumno deberá justificar y fundamentar las decisiones interpretativas tomadas

Decidirá con qué recursos de sonido, instrumentales y expresivos destacar o minimizar los cambios

Decidirá con qué recursos de sonido, instrumentales y expresivos marcará la frecuencia y el grado de los cambios

En un cuarto paso: plan motriz

Deberá desarrollar un plan motriz que permita concretar en el instrumento lo planificado en su PI respecto a intención comunicativa, movimiento y acerca de los puntos 10 y 11.

Deberá, con recursos técnico instrumentales, hacer percibir los cambios que ha considerado significativos para su interpretación

Marcar a través del instrumento las decisiones interpretativas respecto a frecuencia y grado de los cambios

Deberá manifestar en sonido sus decisiones interpretativas en lo que respecta a los puntos 10 y 11 de su Proyecto interpretativo

Deberá aplicar recursos interpretativo/instrumentales para poner de manifiesto las marcas textuales que consideró pertinentes para su Proyecto interpretativo

CONCLUSIONES

Llevar adelante los cuatro momentos mencionados implica concluir el proceso que se inició en el análisis, continuó en la toma de decisiones interpretativas y se manifiesta en sonido. De esta manera se explicita la propuesta pedagógica de un proceso educativo que parte del análisis y permite tomar decisiones de interpretación musical. La enseñanza de la interpretación, por lo tanto, puede basarse en contenidos conceptuales y procedimentales superando así la imposibilidad pedagógica planteada por los marcos teóricos de la tradición en este campo educativo.

Establecimos que la propuesta de trabajo en la enseñanza de la interpretación musical será partir del análisis musical y desde allí tomar las decisiones acerca de cómo construir una interpretación musical (PI) y por último cómo llevarla al sonido (texto musical). Desarrollar un proceso educativo que vaya del análisis a la interpretación y de allí al sonido se presenta como una propuesta pedagógica posible, razonable y enseñable, superando así las propuestas tradicionales.

Respetando los lineamientos estatutarios de nuestra Universidad donde se reclama por un estudiante autónomo para construir conocimiento y con la capacidad desarrollada para tomar decisiones –en nuestro caso, decisiones interpretativas- la capacidad de análisis

debe estar en manos del alumno –ya no solo en las del profesor-. Consecuentemente con este objetivo la capacidad de análisis vinculado a la interpretación musical debe ser un contenido del proceso de aprendizaje de este objeto de estudio. Deberá enseñarse

Las categorías analíticas seleccionadas como pertinentes para ser trasladadas al PI deberán marcarse musicalmente a través de recursos instrumentales. Nos referimos a que, ante cada decisión interpretativa emanada del trabajo de análisis sobre la obra, se deberá explicitar con qué recurso sonoro se marcará la decisión interpretativa. Entramos así en el campo de los recursos instrumentales que, además de la capacidad de análisis, pasará a formar parte de los contenidos de la enseñanza de la interpretación musical. Deberán enseñarse.

El alumno universitario deberá poder decidir cuáles de estos recursos instrumentales utilizará para que su análisis se vea reflejado en sonido, para aplicar a su PI, a su idea de movimiento de la obra y a la manifestación sonora de los cambios analizados y seleccionados, frecuencia y grado de los mismos.

Los recursos técnico instrumentales que son necesarios para poner de manifiesto el análisis realizado deben ser, también, contenidos del proceso de enseñanza aprendizaje de la interpretación musical.

Por último, en este artículo se ejemplificó con categorías de análisis de Jean LaRue: cambios, frecuencia de los cambios y grado de los cambios y se sugirieron posibles pasos para que dichas categorías se manifiesten en sonido.

La enseñanza aprendizaje de la interpretación musical es posible considerando como contenidos: a) el conjunto de conocimientos para realizar análisis musical -sobre categorías analíticas pertinentes para su traslado a la interpretación-; b) la capacidad para tomar decisiones interpretativas a partir de las conclusiones analíticas; y c) la habilidad y destreza para seleccionar los recursos instrumentales y definir un plan motriz necesarios para poner en sonido las decisiones interpretativas tomadas. Estos contenidos, en manos de un estudiante universitario con criterio propio, cambian el paradigma tradicional de enseñanza en este campo.

BIBLIOGRAFÍA

Agawu, Kofi. 2012. La música como discurso. Eterna Cadencia Editora. Buenos Aires

Arturi, M.E., 2022. Proyecto de interpretación musical. Fundamentos conceptuales y analíticos para su enseñanza. Artículo presentado en Jornadas de Investigación en Diseño y Artes Projectuales 2022 (JIDAP 2022). Facultad de Artes. UNLP. La Plata.

Arturi, M., E. y Leguizamón, M. 2020. La enseñanza de la interpretación musical en la Educación Superior. El rol del alumno. En III Jornadas sobre las prácticas docentes en



la Universidad pública. El proyecto político en la educación superior. 2020 Universidad Nacional de La Plata

Arturi, M., E. 2021. Conceptos que permiten desarrollar la enseñanza de la interpretación musical en la Universidad. I Congreso internacional en pedagogías de las artes y humanidades, Ecuador. Universidad Nacional de Educación, Universidad de las Artes, Ministerio de Educación. Ecuador 2021

Cortot, A. (trad. 1954). Curso de Interpretación (Trad. Roberto Carman) Buenos Aires: Ricordi.

Keller, H. (trans. 1973). Phrasing and articulation (trans. Leigh Gardine) New York. Norton & Norton.

LaRue, Jean. 1993. El estilo musical. Editorial Labor. Barcelona

Leimer, K. y Giesecking, W. (trad. 1950). La moderna ejecución pianística (trad. Roberto Carman) Buenos Aires. Ricordi.

Riemann, H. (trad.1928) Manual del Pianista. Barcelona. Labor

La literatura como herramienta para la enseñanza de la escritura académica

Luciana Candela Diomedi

Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP

lucianadiomedi99@gmail.com

RESUMEN

El siguiente trabajo se propone reflexionar a partir de mi experiencia como ayudante de cátedra en el Taller de Lectura y Escritura I, materia destinada a los estudiantes del primer año en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Allí se resalta la importancia de la literatura en el primer contacto con la escritura académica de los estudiantes y se destacará el abordaje de los contenidos que se realiza, partiendo de la tríada contexto-texto-autor.

PALABRAS CLAVES: Literatura, comunicación, educación, escritura

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo narra mi experiencia como ayudante de cátedra en la materia Taller de Lectura y Escritura I en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, tomando como eje principal la importancia del contacto con la literatura en los estudiantes de primer año, observando cómo este dispositivo se configura como base en su formación como futuros comunicadores.

Partiendo desde la base de que literatura y la comunicación son herramientas populares indispensables para el abordaje de las diversas realidades actuales y la representación de las luchas sociales, estos campos deben retroalimentarse. Es por eso que es interesante destacar la dinámica que se construye en las clases del taller antes mencionado. Porque en la formación de profesionales en el campo de la comunicación las estrategias narrativas deben ser prioridad, ya sea desde lo escritural como desde la oratoria.

En este caso se puede ver que la enseñanza de la escritura se imparte con vista en dos horizontes: primero, el análisis de las realidades y miradas del mundo; y luego la práctica profesional que colabora en la incorporación de las técnicas e instrumentos claves para sus desarrollos profesionales.



2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La dinámica del taller se divide en dos partes: en primer lugar se habilita un espacio para analizar los textos de la clase, en donde los estudiantes presentan sus interrogantes y ponen en manifiesto su comprensión. Allí es donde surge el contexto y la historización de la vida del autor. Luego, a partir de una consigna disparadora, cada uno de ellos cuenta con un lapso de tiempo para poder enfocarse en sus propias creaciones.

En el transcurso del cuatrimestre lo que se valora es el avance en los trabajos, hay una mejoría notoria en las primeras entregas en contraste con las últimas; esto se debe a la práctica y a la incorporación de recursos que ven en los autores abordados. Los análisis de cada lectura les sirven como ejemplo en la incorporación de descripciones y en el agregado de sus propias experiencias vitales como parte sustancial de sus creaciones. Además se tematizan los hitos fundamentales de la historia universal, partiendo desde la revolución francesa hasta llegar a la década actual.

Pude observar en el contacto con los estudiantes como la dinámica de la materia les abría la oportunidad de pensarse a sí mismo como escritores, como constructores de sentido. Entender los procesos que los grandes autores de la historia atravesaban en el transcurso de la escritura de sus textos icónicos les permitió crear un paralelismo con sus propios procesos: ¿qué es lo que querían decir, lo que tenían para contar?

¿Qué pasaba en su vida cotidiana, en sus barrios, en el contexto del país, en el mundo post pandemia?

Por otro lado, cabe destacar nuevamente que al ser una materia de primer año en la Licenciatura en Comunicación Social y en el Profesorado en Comunicación Social en ella se genera el primer contacto con la escritura académica de los estudiantes, por lo que el aprendizaje que se construye es paralelo a sus primeros pasos volcando sus conocimientos en el ámbito universitario. Por lo que es en este espacio en donde comienzan a encontrar su voz narrativa y esta instancia les sirve para nutrir la búsqueda estilística.

Otro factor a tener en cuenta en la experiencia vivida durante el año 2022 es la vuelta a la presencialidad, después de dos años de cursadas de forma virtual, lo que es clave para el análisis de la experiencia áulica. En las clases impartidas durante el transcurso de la pandemia no veía en los estudiantes tanta predisposición para los trabajos y las lecturas, era evidente la falta de contacto con los pares para exteriorizar los interrogantes. Asimismo, en las clases presenciales luego de la puesta en común, y del debate colectivo que los lleva a sacar conclusiones conjuntas, hay una chispa disparadora que los impulsa a escribir.

La importancia de la literatura en la construcción de sentido

Entre las miradas más hegemónicas de las ciencias, los textos de ficción son tal vez

un tipo de conocimiento considerado menos legitimado. Pero obviando el hecho de que la validez de los saberes es subjetiva y que es parte de un constructo social mediado por las estructuras de poder, se puede comprobar que la literatura nos abre desde sus recursos otra forma de concebir la historia, la política y la sociedad.

A partir de fines del siglo XIX se empieza a comprenderla como un producto cultural, tomando la conceptualización de Chauqui Numan, es allí en donde “la cultura cambia en la historia y en su conjunto no es asequible a la razón, que también cambia. Por tanto, el mundo cultural, además de ser explicado, puede ser comprendido. Tales posturas desembocan en una concepción de la literatura como producto objetivado donde es posible la experiencia, como producto humano porque tiene dimensión psicológica y como producto histórico pues está sometido a leyes de la evolución” (Chuaqui Numan, 2002, p.4-5).

En esa misma línea se puede observar que la fortaleza de esta área radica en su hibridez, un libro por sí solo no se puede observar sin entender previamente las condiciones de producción y circulación o sin saber previamente la pluma que está detrás de cada frase; lo que habilita la idea de no poder dissociar la literatura de la cultura, concibiendo a este último concepto desde la mirada de Huergo “la cultura no sólo es un conjunto de estrategias para vivir, también es el campo de lucha por el significado de la experiencia, de la vida y del mundo” (Huergo, 2013, p. 27).

El enfoque contextual de la materia permite, entonces, no solo encontrar el nexo entre los conceptos de literatura y cultura, sino también entender que sus propios productos están permeados por la subjetividad, que en las ciencias sociales la mirada del sujeto no se puede dissociar del producto.

Torres Cifuentes plantea que “para qué la literatura cumpla su parte como gran contribuyente en la construcción de una identidad, esta debe de tener algún proceso de enseñanza, algún proceso pedagógico que ha infundado el gusto por leer” (2014, p. 12). En el caso del Taller de Lectura y Escritura, la literatura se presenta en los estudiantes como una puerta a descubrir los diversos mundos posibles. Desde la tríada texto- contexto- autor el análisis se aborda partiendo desde la comprensión de la realidad; entendiendo que aquello que los interpela como sujetos, que sus caminos transitados y las situaciones que viven en su cotidianidad pueden formar parte de la construcción de sus textos.

Es así, que los escritores que antes se presentaban ajenos, casi desde una mística lejana, pasan a ser cercanos después de ver los entretejidos de su vida. Hay una situación de interpelación interesante, en donde los estudiantes ven puntos en común para el abordaje de sus propios trabajos, y allí no solo incorporan los recursos narrativos, sino que también aprenden a volcar sus miradas del mundo en sus creaciones. Al realizar un seguimiento personal con cada estudiante, se puede ver tanto los avances en lo técnico-narrativo, como en la densidad de los contenidos de sus trabajos. Al finalizar el cuatrimestre hay un antes y un después que está presente en los procesos de cada uno. Esto se debe también, en parte, a la línea pedagógica de la cátedra, que busca que sus integrantes brinden pleno



acompañamiento a los estudiantes, tanto en lo académico como en lo personal; por lo que se genera un clima de contención y confianza.

Michèle Petit se pregunta en un apartado en su libro *Leer el mundo: ¿para qué sirve leer?* Y la hipótesis que construye da cuenta de los procesos que vi en los estudiantes en el paso a paso por la materia, en el avance y en el encuentro de las lecturas: “leer sirve quizá ante todo para elaborar sentido, dar forma a la propia experiencia, o a su parte de sombra, o a su verdad interior, secreta; para crear un margen de maniobra, ser un poco más sujeto de su historia; a veces para reparar algo que fue roto en relación con esa historia o en la relación con otro; para abrir un camino hacia los territorios de fantasía sin los cuales no hay pensamiento, no hay creatividad” (Petit, 2013, p. 47).

Esto también los lleva a la comprensión desde una mirada permeada por la comunicación: “la interpretación o lectura de un texto, desde la perspectiva de la comunicación, implica poner en funcionamiento la trilogía texto-contexto-autor. Entendiendo además, que la lectura y la escritura son prácticas socio-culturales que se sitúan históricamente. Por eso mismo, es importante entender las circunstancias sociales, culturales, políticas, etc. que afectan el modo de pensar y de accionar de los escritores/autores/periodistas en una sociedad y las circunstancias en las que se producen sus textos” (Belinche y Viñas, 2020, p. 1).

En el ejercicio periodístico la escritura es indispensable para poder dar cuenta de los cambios, luchas y debates; en ese aspecto la lectura también se presenta como una herramienta para poder obtener las técnicas gramaticales u ortográficas y enriquecer el vocabulario. Las consignas del taller les permiten un primer acercamiento con la escritura desde una perspectiva comunicacional pero partiendo de la ficcionalización: a través de la escritura de desde sus primeras historias de amor o hasta alguna que otra situación cotidiana, por lo que así se logra que los tópicos clásicos de la literatura se traduzcan a un lenguaje universal.

Susan Sontag expresó al recibir el Premio de La Paz de Los Libreros Alemanes¹ que la literatura es libertad, que en su vida “fue el pasaporte para ingresar a una vida más amplia; es decir, la zona de la libertad”. Este tipo de experiencia es notorio en las clases que se gestan en la materia, cuando los estudiantes descubren otras realidades, escapan de sus propias submundos para sentirse parte de la historia: se adentran en la Revolución Francesa con Dumas o sueñan con viajar por el mundo con Verne.

Los tópicos que se abordan permiten la identificación de los estudiantes, las problemáticas sociales aparecen explícitas (y a veces entre líneas) en la narración, por lo que los temas que atravesaba cada autor en su respectiva época hoy se puede observar en clave de lectura actual. En *La fiesta en el jardín* de Mansfield la sociedad patriarcal y las desigualdades sociales traen a colación la lucha feminista de hoy; aunque también sirve para reconocer en la autora un eslabón indispensable para las transformaciones sociales. O

1.- Discurso que pronunció Susan Sontag al recibir el Premio de la Paz de los Libreros Alemanes (Friedenspreis des Deutschen Buchhandels) en Francfort

el abordaje del clásico Cien Años de Soledad de García Márquez, les permite entender los cimientos de las identidades latinoamericanas fundadas sobre lógicas colonizantes. Estos son solo algunos de los ejemplos que se ven reflejados en las producciones, que sirven como fuente de inspiración para que los estudiantes tomen aquellas temáticas inacabables y las moldeen en las consignas en base a sus propias experiencias y análisis del presente.

Asimismo, creo que para los procesos formativos de los estudiantes es indispensable fomentar prácticas que estimulen la expresión de la identidad, con las particularidades y distinciones de cada una, desde un punto de vista que abraza la diversidad. A través de la libertad que otorga la escritura y las actividades dadas, ellos pueden poner en juego tanto los saberes adquiridos previamente como los que se fueron incorporando en el contacto con los contenidos de la materia.

Por otro lado, en mi experiencia como ayudante pude comprobar que la puesta en común de las lecturas con los grupos de pares, las consignas que permiten adaptar los tiempos históricos a las luchas sociales que rigen en el presente y la posterior explicación de los textos desde un lenguaje cotidiano, dan cuenta de un reconocimiento del —tomando el concepto de Freire— universo vocabular de los estudiantes. Traer a colación la historia en contraste con la actualidad, abre la posibilidad de buscar en sus propias configuraciones discursivas una forma de adaptarlas a los contenidos históricos de la materia. Tal como postula Huergo “Un primer proceso es el reconocimiento del diálogo cultural para poder generar (o instaurar, como dice Freire) la acción dialógica o el diálogo como estrategia de trabajo político-cultural. El segundo, que abarca la totalidad de esta estrategia, es el reconocimiento mismo; es decir, no se trata sólo de “conocer” el “universo vocabular” como algo extraño, exótico o separado. (...) lo que trata el reconocimiento es de la conciencia y sensibilidad hacia la diferencia, su consideración como subjetividad dialogante, como sujeto cultural e histórico activo” (Huergo, 2013, pág 27).

Desafíos educacionales de la lecto-escritura en la era digital

Como mencioné anteriormente, la vuelta a la presencialidad fue un factor determinante en la concepción de la experiencia áulica. Es preciso mencionar que la pandemia acentuó la cultura digital en la que estamos inmersos, permeando todas las prácticas cotidianas, incluyendo las formas de adquirir conocimiento. Es por eso que “la inmediatez de la información, la red infinita de vínculos e hipervínculos, la accesibilidad permanente en casi cualquier parte de cualquier ciudad ha generado un nuevo público de lectura. Esta nueva lectura es una lectura discontinua, a saltos. Una lectura sin ideas principales, sin estructura o sin propósito, que, sin embargo, suele ir más allá de la mera distracción. Es afanosa, y en ella no hay tiempo para la minucia semántica o estética. Apenas un ojo sensible a los términos de las búsquedas rápidas y, sobre todo, avidez de adicto para detectar los pasos y los vínculos, que resultan como puertas abiertas para el que quiere escapar” (Pérez



Tornero, J. M., y Tejedor, S. 2014, p. 94). Esto no quiere decir que los estudiantes no lean o no incorporen esta práctica, sino que los tiempos y la forma en la que lo hacen fue mutando, y una característica importante es que son necesarios más estímulos que capten y mantengan su atención.

En esa misma línea, los autores Hebrad y Chartier consideran que “Los desafíos del siglo XXI son, pues, a la vez muy antiguos y muy nuevos. Muy antiguos, puesto que se sigue tratando de asegurar la transmisión de conocimiento básico, leer y escribir; muy nuevos, porque las exigencias sociales en materia de escritura han cambiado y las modalidades de lectura y escritura se están modificando nuevamente, sin que se sepa aun cuáles serán las recaídas culturales y sociales de las revoluciones tecnológicas que se producen ante nuestros ojos” (Chartier, A y Hebrad J, 2000, p 23). Por lo que, con la constante renovación del mundo tecnológico, fuera de ser estático, este campo de análisis se configura y reconfigura constantemente.

Comprendiendo que las nuevas tecnologías son puntos de análisis para las formas de enseñanza que se imparten, es menester traerlo a colación. En cuanto al contacto con los libros postulado por Baricco “la idea de que el valor del libro reside en ofrecerse como un abono para una experiencia más amplia: como segmento de una secuencia que empezó en otro lugar y que, a lo mejor, terminará en otra parte. La hipótesis que podemos aprehender es ésta: los bárbaros utilizan el libro para completar secuencias de sentido que se han generado en otra parte (*Baricco, 2006, p.31*). Si bien el autor es crítico las formas de adquirir conocimiento en la era digital, este punto sirve para comprender las lógicas de consumo de las juventudes, en donde las referencias externas son la clave para llamar la atención; por lo que la lectura no se agota en el objeto mismo, sino que se debe extender en otros productos, característica clave de la cultura transmedia y de la convergencia digital. En ese sentido, la tríada texto-contexto-autor es un instrumento pedagógico que logra generar ese efecto en los estudiantes, ya que hay una transposición de sentido que mantiene el interés.

3. CONCLUSIÓN

Hay un mito algo fatalista que afirma que las juventudes del siglo XXI no leen, y en mi experiencia como lectora y ayudante difiero completamente. Hay un motor que impulsa el amor por la literatura, y esto se debe a la identificación con los personajes, con las vivencias, o los sentimientos que aparecen en cada narración. Este resultado se puede lograr desde una concepción más amplia de cada texto, en donde el libro no es solo un objeto de consumo, sino un mundo nuevo por explorar. Y creo que uno de los grandes desafíos es incentivar esta práctica, encender el fuego literario para que luego los estudiantes lo continúen incorporando en su vida cotidiana, ahondando por sus propios medios en sus gustos y que la experiencia no se agote con el final de la materia.

En mi paso por el Taller de Lectura y Escritura I pude observar que las clases lograron despertar en muchos la curiosidad, la participación y la búsqueda de lectura fuera de las currículas académicas.

¿Cómo seguir construyendo desde el campo comunicación/educación? Si citando a Mario Kaplun “todo campo educativo está sujeto a una tensión entre la apuesta a un mañana que la educación busca transformar y un contexto social que lo condiciona, imprimiéndole su propio sello y tratando de imponerle sus propias demandas” la mirada interseccional, el seguimiento personalizado de cada estudiante y la búsqueda de dispositivos –como lo es la literatura- que sirvan para la construcción identitaria logra la permanencia en las universidades y el perfeccionamiento del campo profesional que se proyecta.

Por último, me parece fundamental fomentar la lectura como herramienta para la escritura académica, entendiendo que el bagaje literario que cada sujeto acumula durante años es parte de la configuración de su estilo narrativo. Es por eso que para mejorar la calidez de la escritura académica la literatura debe estar presente en los primeros años de las carreras universitarias y la fórmula de análisis de contexto-texto-autor es indispensable para lograr la interpelación.

BIBLIOGRAFÍA

Baricco, A., & G.X. (2006). Los bárbaros: Ensayo sobre la mutación (Argumentos). Editorial Anagrama.

Belinche, M. y Viñas, R. (2020). “Leer en clave comunicacional: texto-contexto-autor”. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/lecturayescritura1/wp-content/uploads/sites/17/2020/03/Texto-contexto-autor.pdf>

Chuaqui Numan, L. (2002). La sociología de la literatura o sociología de la novela. Revista Electrónica Diálogos Educativos, 3(2).

Chartier, A., y Hébrad, J. (2000). Saber leer y escribir unas «herramientas mentales» que tienen su historia. Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje, 89.

Huergo, J. (2013). Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación. Conferencia inicial del COMEDU.

Pérez Tornero, J. M., y Tejedor, S. (2014). *Escribir para la red: reflexiones sobre la nueva (y vieja) escritura informativa «online»*. Gabinete de Comunicación y Educación, Despacho I/0049, Facultad Ciencias de la Comunicación Universidad Autónoma de Barcelona.



Petit, M. (2013). Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural (1.a ed.). Fondo de Cultura Económica.

Torres Cifuentes, J. (2021). *Pedagogía literaria: Lectura y condición humana*. [Tesis de Maestría]. Universidad Católica de Manizales.

La práctica docente de corrección en el proceso de escritura académica

Claudia Violanti
Mariano Jehin
Verónica González
Amelia Zerillo

Universidad Nacional de La Matanza

cviolanti@unlam.edu.ar

mjehin@unlam.edu.ar

vegonzalez@unlam.edu.ar

amariaz2008@gmail.com

RESUMEN

La siguiente es la reseña de una investigación que se encuadra dentro de un proyecto mayor, denominado “Formación de los docentes que enseñan a leer y escribir en la universidad de masas” (Zerillo, 2021-2022). El trabajo se encuentra en su etapa final de recolección de datos. En esta ponencia, en primer término, damos cuenta de la fundamentación y objetivos planteados, para luego exponer algunas observaciones/reflexiones acerca de los primeros datos que hemos obtenido en esta experiencia que, por supuesto, no pretende ser innovadora, pero que implica cambios considerables en el modo de trabajar en nuestra cátedra, Seminario de Comprensión y Producción de Textos, correspondiente al curso de ingreso de la Universidad Nacional de La Matanza, cambios que significan a su vez un desafío a futuro. Consideramos que la tarea realizada puede ser de utilidad para otras comunidades docentes, que como la nuestra esté conformada por docentes de distinta formación.

PALABRAS CLAVE: corrección, retroalimentación, práctica docente, proceso de escritura, escritura académica

INTRODUCCIÓN

Nuestro grupo de investigación está compuesto por 3 de los 65 profesores que conformamos la cátedra. Desde 2019, venimos trabajando el funcionamiento de los Centros de Escritura en la producción académica e indagando respecto de la formación del docente que enseña a leer y escribir en la universidad de masas.



Nuestra elección corresponde a la temática de lo que podemos llamar “la corrección docente”, que incluye la escritura de comentarios, intervenciones gráficas, preguntas orientadoras o correcciones sobre los textos elaborados por otros escritores/as para colaborar en su producción. Se trata de un tipo de escritura académica docente poco investigada (Castedo, 1995; Tovar, 2005; Tapia, 2015; Nosthein y Valente, 2018), de una tarea propia de la enseñanza de la lectura y escritura que demanda un tiempo muchas veces no remunerado y que tampoco está considerada con atención. La tarea específica de intervención docente en el proceso de escritura académica conforma una “zona gris” que surge de la experiencia particular del docente y no constituye materia de formación (Stella Maris Tapia, 2015).

Coincidimos con Tapia, una investigadora en el tema, en considerar la corrección como un diálogo con los/las estudiantes y sus textos, y como una interacción de la que no siempre somos conscientes ni estamos seguros de poder alcanzar, sobre todo en el contexto de nuestra universidad que se caracteriza por la masividad de sus aulas.

La corrección tampoco forma parte de la observación analítica y reflexiva cuando ocurre entre pares docentes. Así quedó demostrado en nuestra investigación anterior en la cual nuestra experiencia respecto a la “corrección colectiva” de una ponencia, entre otros corolarios, señaló, por un lado, que la formación horizontal entre pares, si bien es una práctica didáctica interesante, no da respuesta a los numerosos interrogantes y problemas que surgen en el proceso de corrección. Por otro lado, mostró que siempre es necesaria la participación de una instancia superior que resuelva dilemas de intervención en la escritura del otro. Es por ello que consideramos relevante una aproximación/observación analítica y comparativa de las experiencias de corrección que nos permitan conocer y sistematizar la escritura de intervenciones didácticas durante el proceso de escritura.

Sabemos lo agotadora, poco gratificante, incluso frustrante que puede ser esta tarea. Hemos escuchado, hemos dicho frases tales como: “Tengo una pila enorme de textos para corregir”, “Vengo corrigiendo en el colectivo porque no termino más de corregir”, “Estuve corrigiendo hasta última hora y no vinieron a buscar sus escritos”, “Terminamos de corregir oralmente y quieren que les corrija por escrito a cada uno”, “Al final del curso quieren que corrijas todo junto”, “Le corregí tres veces lo mismo y no entiende”, “Ni siquiera leen las correcciones, se lo entregás y lo guardan”, “Apenas le devuelvo un trabajo corregido, te quieren dar otro y ni vieron qué tienen mal en el anterior”, “Piden que se lo corrijas en el recreo, porque no pudo hacerlo para la fecha de entrega”.

En estas frases bien conocidas por los docentes, puede que todo suene y parezca queja, pero lo cierto es que también escuchamos, también decimos, frases tales como “Se ve que las correcciones ayudaron; por su evolución se nota”, “Algunos nunca entregaron nada, pero los que vienen haciendo y se llevaron correcciones, van mejorando su escritura” o “A los que les corregí más de un trabajo aprobaron la materia”. En esos breves momentos, vemos y descubrimos que no todo es negativo en la tarea de corrección y que puede

darnos satisfacciones.

Por todo esto, porque somos docentes y sabemos lo que se siente, en esta investigación nos movilizó la posibilidad de enfrentar la problemática y nos propusimos como objetivo indagar un método efectivo de intervención que nos transforme en un colaborador de la producción escrita en tanto apoyo sustancial para el escritor que comienza a formarse en la universidad. Teníamos claro que este objetivo implicaba otro mayor: aportar a la formación docente con materiales significativos que conlleven una mejora en esta práctica, optimicen el tiempo destinado a las correcciones y nos garanticen cierta paridad en las correcciones docentes, en especial si se trata de considerar el ingreso o no de los estudiantes a la universidad. En este marco, adoptar criterios con cierta homogeneidad es para nosotros importante porque la disparidad en la corrección es para nosotros un problema.

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Metodología

Para el logro de nuestros objetivos, desarrollamos una investigación-acción que se desarrolló en tres etapas.

1) En la etapa 1 realizamos una indagación bibliográfica sobre el estado de la cuestión. Esta nos permitió considerar los distintos tipos de correcciones y delimitar a partir de la propuesta de Tapia las siguientes variables de observación:

-*Correcciones globales*. Las “correcciones globales” se refieren al género y al texto producido, y dan cuenta de la aplicación de los objetos de enseñanza, marcan la adecuación del lenguaje a la situación comunicativa, señalan cuestiones procedimentales, identifican rasgos de expresividad y rasgos estilísticos y también intervienen en cuestiones que revelan lo ideológico o la materia opinable.

-*Correcciones de sentido*. Estas correcciones corresponden a la congruencia de lo escrito y la referencia extralingüística o mundos representados, la planificación general y la progresión de la información, y la coherencia temática marcada por mecanismos de textualización (cohesión).

-*Correcciones de forma*. Son las referidas a la lengua como sistema semiótico (morfosintaxis, léxico, puntuación, ortografía, uso de tildes, etc.). “Otras cuestiones”, agrupan las indicaciones para paratextos, caligrafía y presentación.

En relación con los modos de corregir observamos tres modos de intervención docente, tres categorías:

-*Enunciados*: son réplicas escritas por los docentes y destinadas a los alumnos productores de los textos. Permiten dar cuenta de la relación social inmediata entre los participantes. Construyen una configuración tanto del destinatario como del enunciadador, relevando las representaciones que el docente hace de sí mismo en su rol y del alumno como destinatario.

-*Marcas*: son los signos que pertenecen a subcódigos no articulados y no uniformes que



cada docente emplea de manera personal y conforman un sistema de representación secundaria de código no lingüístico. Combinados con los signos lingüísticos que las explican, forman parte de códigos complejos. Se destacan el subrayado, los corchetes, el redondeo, una cruz, el signo de interrogación, entre otras. Estos subcódigos suelen ser personales y variar de profesor a profesor.

-*Enmiendas*: son correcciones directas que dan cuenta de la intervención del docente sobre el enunciado ajeno que percibe como error. Implica la reposición, a cargo del docente, de los signos lingüísticos, de puntuación, de tildes, de grafemas omitidos, el tachado de elementos y la sustitución de uno por otro. Logran una versión nueva del texto a dos voces. Según los especialistas, esta corrección desalienta la reescritura y aumenta el efecto de impersonalidad (Tapia, 2016).

En la escritura digital, los docentes disponen también de otro tipo de marcas: los comentarios de Word y el uso de los colores que componen un código significativo y rápido que ayuda a la percepción de los errores (Zerillo, et al. 2019).

2) En la etapa 2, a partir de la lectura y la composición del marco teórico de base se diseñó una encuesta que indagaba sobre la acción concreta de corregir textos escritos y la formación al respecto. Los docentes encuestados fueron los de la cátedra Seminario de Comprensión y Producción de Textos, conformada por hombres y mujeres de distintas edades y distinta formación de base. Bajo la consigna de que la universidad debe incluir entre sus docentes a egresados de la misma, tenemos en nuestro grupo sociólogos, psicólogos, comunicadores y especialistas en Lengua y Literatura.

3) En la tercera etapa y a partir de los resultados que fuimos obteniendo en relación con la formación implementamos una serie de acciones.

a) Se realizó un taller asincrónico de corrección por la plataforma Teams que compartió información bibliográfica sobre corrección y ponía en común un código que nos permitiría garantizar a los ingresantes equidad en la formación y evaluación.

b) Se solicitó la implementación del código de corrección en el aula y también muestras del trabajo realizado.

c) Finalizada la cursada, se implementó una encuesta para relevar la viabilidad del código compartido en la corrección de los escritos presentados por las/los estudiantes y su correspondiente comprensión y reescritura.

Resultados

En relación con la corrección que los docentes practican y la formación sobre el tema la encuesta realizada en la segunda etapa nos permitió obtener los siguientes datos.

En relación con la formación profesional en corrección de escritos, el 42% dijo que no había recibido ninguna formación, el 38% respondió que alguna vez y solo el 19 % dijo que sí, en distintas instancias: la formación de grado, especializaciones y capacitaciones de la

Cátedra de Seminario. El 90,5 % afirmó corregir con método, mientras que el 9,5% no lo hace. Del porcentaje que lo utiliza, el 85% sí comparte el procedimiento con los estudiantes. La modalidad de corrección global es la más valorada para el 38,1% de los profesores; para 33,3% ocupa el segundo lugar de valoración, mientras que el tercer y cuarto lugar de prioridad comparten un 14,3% cada uno. Con respecto al valor que se le atribuye a las observaciones de sentido, el 54,4% le otorga una valoración prioritaria; el 38,1% le adjudica el segundo lugar y las mínimas valoraciones tienen un 4,8% cada una. Por otra parte, el puntaje asignado para la corrección de forma indica el primer lugar de valor para el 23,8% mientras que para el 33,3% ocupa el segundo lugar, para el 38,1%, el tercero y, el 4,8% le asigna el último puesto. Finalmente, las correcciones de presentación y de índole paratextual son las menos valoradas: elegida en primer lugar por un 14,3%, en segundo puesto por el 23,8% y, en el tercer y cuarto lugar, un 33,3% y 28,6% respectivamente.

Un análisis parcial de estos datos muestra que, cuando los docentes corrigen, intentan que la prioridad sean las recomendaciones para que el estudiante trabaje en la construcción del sentido de sus textos. Es así que más del 90% lo considera relevante, sobre todo porque la coherencia como propiedad del texto es uno de los temas de la materia. Asimismo, más del 70% expresa que la corrección global constituye lo central de su labor. En contrapartida, las recomendaciones para mejorar la forma en la redacción tienen valores bastante similares, pero se destaca la tercera opción casi con un 40%. Y, por último, la ponderación de la presentación y los paratextos es considerado lo menos relevante para más del 60% de los docentes.

Cuando se preguntó sobre la valoración de cada docente respecto del tiempo dedicado a la corrección como tarea dentro de su trabajo y su utilidad para las/los estudiantes, las respuestas obtenidas reflejan que un 61,9% la considera Productiva; un 28,6% Medianamente Productiva, y un 4,8 % Poco productiva, y lo mismo para la opción Nada productiva. En consecuencia, el 90% del cuerpo docente que respondió a la encuesta, le adjudica una consideración de relevancia a la actividad de corrección. Un análisis global de las justificaciones, esbozadas tras la clasificación, muestra que en más del 60% (13 de ellas) las correcciones son útiles para mejorar los escritos de los y las estudiantes y esto se verifica con las entregas o presentaciones posteriores, según afirman los encuestados. A su vez, cuatro aclaraciones destacan que la mejora en la productividad no solo se observa en el texto sino también en la incorporación de los procesos de lectura y escritura.

Para finalizar, en lo que concierne a la modalidad de las correcciones que se utiliza con mayor frecuencia: un 4,8% prioriza la oralidad; un 9,4% la escrita y el 85,7% expresó que usa ambas. No obstante, al justificar sus decisiones se observa una alternancia en la forma de acuerdo con la actividad a desarrollar porque las dos son importantes. Por ejemplo, el 40% de los casos coincide en que dependerá de si la tarea se realiza en clase o es domiciliaria; otros tres recalcan que depende de si el tipo de consigna es descriptiva o de argumentación y otros tres sujetan la elección a una cuestión netamente cuantitativa,



como ser la cantidad de producciones o estudiantes en el aula, que puede ir desde más de 50 a 100. Vale destacar que, tres casos manifiestan usar la oralidad como complemento de las correcciones escritas y otro par recurre al uso del pizarrón, mientras las explica, para las fallas habituales, considerando esa actividad como si fueran ambas. También tres comentarios expresan que recurren a uno u otro según la necesidad del estudiante. Por eso, algunos docentes añaden a su trabajo las correcciones digitales.

En la tercera etapa, la encuesta de evaluación del taller de formación fue completada por 48 profesoras/es, casi la totalidad de la cátedra, si se excluye a las/os nuevas/os profesoras/es que se sumaron, quienes ya no pertenecen a la misma y las/os que realizamos esta investigación.

Las preguntas y sus resultados muestran lo expresado a continuación. La totalidad del cuerpo docente consideró adecuado el material compartido; más de la mitad desconocía el material presentado (51,1%) y casi el 40 % (38,3) solo reconocía una parte del material bibliográfico; y en la valoración abierta se repitieron más de cinco veces las expresiones “adecuado”, “bueno” y “muy bueno”.

Con respecto a los temas que resultaron de mayor interés, los resultados obtenidos revelan que la mayoría optó por destacar más de una opción, en primer lugar, se valoró el contenido referido a las estrategias pedagógicas implicadas en la corrección (57,4%), luego la importancia de una retroalimentación positiva (53,2%) y, por último, la acción comunicativa de la intervención didáctica que se produce mediante la corrección (51,1%).

A continuación, se realizaron algunas preguntas respecto del tipo de correcciones realizadas. Un tercio de las respuestas destacó las relacionadas con el sentido de las palabras, casi un 20% ejecutó recomendaciones globales y un 14,9% se detuvo en las fallas de forma.

Por otra parte, algunos interrogantes intentaron relevar la utilidad del código propuesto. El 72,3% de los encuestados expresó haber utilizado el código de corrección propuesto, de los que el 48,9% manifestó haber tenido algún inconveniente con su aplicación. Las respuestas fueron variadas, pero se reiteraron la falta de comprensión del código por parte de los/as estudiantes, la falta de uso del cuerpo docente, la existencia de códigos propios, la extensión del código, la superposición de ítems en el código y la necesidad de agregar algún otro ítem para completar la corrección.

A partir de los datos anteriores, es interesante considerar que el 34% realizó algún cambio en el código propuesto, entre ellos se destacan:

- Inclusión de marcas para hacer un comentario.
- Sugerencias sobre uso de normativa.
- Utilización de código cromático para las repeticiones y el señalamiento de diversidad de errores.
- Inclusión de comentarios positivos y apreciaciones generales.
- Omisión de algunos signos.

Con respecto a la recolección de muestras sobre la implementación del código, aunque una parte de los docentes mostraron una respuesta positiva frente a la solicitud general de colaborar con una muestra de sus correcciones, otros pidieron alguna aclaración acerca de la razón de tal petición y/o manifestaron alguna objeción a la solicitud porque, según sus dichos, no corrigen personalmente los escritos de sus alumnos, sino que utilizan una metodología diferente a la hora de corregir esa actividad. Se trata de correcciones grupales, orales y señalamientos de errores comunes de tipo gramatical o normativo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De lo expuesto surgen algunas contradicciones. Mientras que por un lado el 90% de los docentes valoran la corrección como acción transformadora de la escritura de los ingresantes, afirma corregir con método, compartirlo con los estudiantes en un 85%, apuntar mayoritariamente a las correcciones de sentido, 90% y globales en un 70%, los estudiantes tuvieron dificultades para comprender el código y los docentes en aplicarlo. Muchos lo dejaron para la evaluación de los exámenes y no pudieron manejarlo.

Por otra parte, fueron pocos los que compartieron textos corregidos y los que lo hicieron, no tenían marcas porque hacían correcciones orales. Por otro lado, mientras la mayoría no recibió formación en corrección de escritura y valoró el taller impartido, un gran número de docentes a la hora de aplicar el código no entendió que se trataba de un código accesorio que no reemplazaba ni a las observaciones generales ni a los comentarios de distinto tipo que puede hacer el docente.

El trabajo nos muestra que se vuelve necesario seguir insistiendo en la formación en corrección, tema que algunos docentes consideran ya viejo, pero que en aulas como las nuestras y en circunstancias de aprobar los exámenes puede ser de utilidad para evitar los reclamos de los estudiantes y garantizarles una justa formación. La investigación realizada ratifica lo observado en investigaciones anteriores en cuanto a la dificultad de la formación docente en planteles numerosos y con profesores con carreras de base y experiencias diversas.

En estos momentos, estamos en el proceso de rediseñar un nuevo código tratando de responder a las observaciones que nos hicieron los docentes en cuanto a su implementación. No obstante, en este marco de situación, nos surgen distintas preguntas que orientarán nuestras futuras acciones en relación con el mejoramiento de las prácticas docentes. En torno a la formación docente nos preocupa saber si la oralidad es un método posible para la formación de escritores y la corrección de escritos, si la oralidad no es una excusa que esconde la resistencia o angustia que produce la revisión de las propias prácticas. Por otra parte, nos preguntamos: ¿Es la oralidad la única alternativa frente a la masividad del aula? ¿O la modalidad de corrección oral es una solución a la falta de método en la tarea? ¿Resultan suficientes las correcciones generales para enseñar a escribir y lograr que el



estudiante se construya como un escritor consciente de su escritura?

Aunque entendemos la difícil situación que atraviesa la comunidad docente, porque somos profesores, la experiencia realizada muestra el permanente desafío que implica investigar las prácticas y mejorarlas.

BIBLIOGRAFÍA

Ardaya, F. M. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar? Acción pedagógica, 13(1), 38-48. [Disponible en línea] en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2971903>

Cassany, Daniel (1993). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Ed. Graó.

Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. Lectura y vida, 16(3), en Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf

Di Benedetto, Silvia Beatriz y Carlino, Paula (2007). Correcciones a exámenes escritos en la Universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

Nothstein, S. y Valente, E. (2018). La escritura en el nivel superior: el proceso de revisión y la construcción enunciativa. IX Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina, con base en la Lectura y la Escritura. <https://ixcongresocatedraunesco.ucuenca.edu.ec/taller-9/>

Silva Cruz, M. I. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura. Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada (2013), 15.

Tapia, S. M. (2015). ¿Corregir, revisar, comentar? Implicancias de renombrar una práctica docente. El Toldo de Astier, 6(11), 78-92.

----- 2015 Aportes teóricos para el análisis de las correcciones que realizan los docentes de Lengua, en Contribuciones a la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

----- (2016a) La corrección de textos escritos. Qué, cómo y para qué se corrige en

Lengua. Buenos Aires: Miño y Dávila.

----- (2016b) Correcciones en lengua: modos de intervención docente en los textos escritos por los alumnos de 2015 y publicado en 2016 en una revista electrónica, Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature.

----- (2017a) Representaciones docentes sobre la tarea de corregir: la lengua y otros objetos de enseñanza, en Asuntos de lingüística aplicada.

----- (2017b). La corrección de textos escritos en un profesorado virtual en Lengua y Literatura como experiencia didáctica para la formación docente, en Virtualidad, Educación y Ciencia. Año 8- Número 15 ISSN: 1853-6530. [Obtenido en abril 2019 desde <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/editor/submission/18965>]

Tovar, Rosa María La formación como lector y escritor: un reto para el docente Educere, vol. 13, núm. 44, enero-marzo, 2009, pp. 109-116 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Zerillo, A. et al. (2019) Cuadernillo del Taller de Integración. UNLaM.



La Praxiología Motriz en espacios curriculares de la carrera Educación Física (UNLP)

Jorge Ricardo Saraví

Departamento de Educación Física
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata
jrsaravi@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo efectuaremos un recorrido por experiencias llevadas adelante en la docencia universitaria. Se trata del diseño, organización y dictado de tres seminarios optativos en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Estos espacios curriculares han tenido un hilo conductor temático, un eje articulador que ha permitido sostener una continuidad teórica abordada desde la Praxiología Motriz, campo de conocimiento científico que analiza y estudia diferentes prácticas corporales y motrices. Desarrollada por Pierre Parlebas a inicios de la década de 1970 en Francia, esta teoría otorga un marco conceptual de sumo interés para la disciplina Educación Física, centrado particularmente en el concepto lógica interna, el cual permite estudiar a los juegos, los deportes y otras prácticas corporales de manera profunda y pertinente. En el texto efectuaremos un recorrido panorámico por las diferentes etapas transitadas en el desarrollo de estos espacios, sus objetivos y algunos alcances que los mismos han tenido en la formación docente universitaria del área Educación Física.

PALABRAS CLAVE: Educación física, praxiología motriz, enseñanza, prácticas corporales

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se abordan de manera sintética algunos aspectos de experiencias de formación docente llevadas adelante en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, las cuales tienen como eje de análisis a la enseñanza de las prácticas corporales y motrices. Dicha tarea ha sido llevada adelante de

manera continua desde el año 2008 hasta el presente inclusive, a través del dictado de diferentes seminarios optativos. Se trata de espacios curriculares que asumen un carácter teórico-práctico, y que exhiben una continuidad tanto temática y de marco teórico. Respecto a esto último, la fundamentación de los mismos se encuentra en la Praxiología Motriz (Parlebas, 1981, 2001), un campo de conocimiento científico que viene desarrollándose cada vez con mayor fuerza en las últimas décadas en diferentes países del planeta. Como punto de partida puede situarse la presentación de los primeros artículos del Doctor Pierre Parlebas -profesor de Educación Física, sociólogo y reconocido cientista social-, allá por las décadas de 1960-1970. A partir de allí, este prolífico autor fue desarrollando nuevas investigaciones, que han sido plasmadas en numerosos libros y artículos. Luego diferentes discípulos retomaron y profundizaron sus trabajos, en particular en Europa (Bordes, Collard y Dugas, 2007, During, 1992, Lagardera y Lavega, 2003). Pero también, y cada vez con más fuerza, en países de Latinoamérica (Bortoleto, Magno Ribas y Saraví, 2020). Desde dicha perspectiva, algunos conceptos claves son sociomotricidad, comunicación motriz y lógica interna¹. Se trata de un abordaje teórico centrado en el análisis de las interacciones entre diferentes participantes y-o protagonistas de una práctica, que se manifiestan de manera singular y diferente en juegos motores, juegos tradicionales, juegos deportivos, deportes, y en situaciones motrices en general.

LOS SEMINARIOS Y SU DESARROLLO ACADÉMICO

La secuencia de espacios curriculares que compartiremos en este texto, todos ellos de carácter optativo y elegibles por parte de los/las estudiantes, se inicia con la presentación del programa del seminario “Praxiología motriz y Educación Física”, en el año 2008. Los objetivos propuestos para el mismo eran los siguientes

Objetivos

- Comprender qué es la praxiología motriz, cuáles son sus principales conceptos y sus aportes más valiosos a la Educación Física.
- Brindar los conocimientos básicos sobre esta corriente de la Educación Física, desde diferentes perspectivas y bajo un punto de vista crítico.
- Trabajar con herramientas conceptuales y metodológicas que permitan el análisis y la interpretación de las situaciones sociomotoras -en general- y de los juegos deportivos -en particular- en Educación Física, a partir de los conocimientos que nos brinda la praxiología motriz.
- Favorecer actitudes de reflexión crítica hacia diferentes perspectivas de la construcción del conocimiento.

Tal como se observa, dicho seminario estaba orientado principalmente a la comprensión

1.- Hemos abordado en profundidad estos conceptos en artículos y presentaciones anteriores. A modo de referencia, podemos remitir al lector/lectora interesados/as a Saraví (2009) y Saraví (2016), entre otros textos posibles.



de la Praxiología Motriz en tanto campo de conocimiento específico. Si bien este espacio tenía un enfoque epistemológico, se apuntaba también a la formación en la práctica, desde la perspectiva de la enseñanza y la docencia. En ese sentido, se desarrollaron clases en el campo de deportes de la UNLP donde se presentaban diferentes juegos y prácticas lúdicas.



Momentos de una clase práctica del seminario, año 2009. Foto: Jorge Saraví.

Unos años más tarde, en 2016, se decide presentar el seminario desde una perspectiva centrada en el abordaje de los juegos motores. Es así que se pone a consideración de la comunidad académica con el título “Juegos motores y praxiología motriz”. Si bien el marco teórico continúa siendo de manera central la Praxiología Motriz, los objetivos del mismo pasan a estar enfocados en el análisis de los juegos y otros tipos de prácticas lúdicas, tal como se evidencia a continuación

Objetivos

- Reflexionar sobre el juego motor como contenido de la Educación Física, profundizando en su conocimiento y sus alcances a partir de los desarrollos investigativos de la Praxiología Motriz.
- Trabajar con herramientas conceptuales y metodológicas específicas de este campo científico que permitan el análisis y la interpretación de los juegos motores y de diferentes situaciones lúdicas, tanto en la investigación como en la docencia.
- Conocer la lógica interna de diferentes tipos de juegos motores.
- Comprender qué es la Praxiología Motriz, cuáles son sus principales conceptos y sus aportes más valiosos al campo de la Educación Física y de los estudios de los juegos.
- Favorecer actitudes de reflexión crítica hacia diferentes perspectivas de la construcción del conocimiento.

Una vez evaluado y aprobado por la facultad, al ser puesto en marcha vuelve a ser elegido por numerosos/as estudiantes que encuentran allí un espacio de reflexión y profundización sobre los juegos motores. En ese marco, además de las clases teóricas en las aulas, se continúan llevando adelante clases prácticas donde alumnos y alumnas vivencian y conducen diferentes tipos de juegos y prácticas lúdicas.



Juegos cooperativos realizados durante una clase del año 2016. Foto: Jorge Saraví

Finalmente, en plena pandemia se asume el desafío de presentar una nueva versión del seminario, la cual en principio iba a asumir formato solamente virtual: hacia fines de 2020 se presenta “Los juegos y los deportes: un análisis desde la lógica interna”. Entendiendo que en la etapa anterior se habían ido incorporando elementos para el conocimiento de diferentes deportes, es que se decide indagar de manera más profunda en el análisis del deporte en tanto fenómeno social de envergadura (Parlebas, 1992). En esta etapa se incorporan aspectos vinculados a investigaciones científicas que se vienen realizando en el ámbito del IdIHCS -Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales- (Saraví et al., 2022), siempre teniendo a la Praxiología Motriz como marco teórico referencial. Los objetivos planteados para este seminario, que fuera dictado por primera vez en 2021 a través del aula virtual (Moodle) y que en 2022 encuentra su formato presencial con clases presenciales en la Facultad de Humanidades, son los siguientes:



Objetivos:

- Reflexionar sobre los juegos y los deportes a partir del análisis de la lógica interna
- Favorecer la comprensión activa de las características propias de las prácticas ludo-deportivas, así como de aspectos ligados a las intervenciones docentes en diferentes ámbitos y en procesos de investigación.
- Incentivar el uso de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan la interpretación de los juegos motores y los deportes, tanto en la docencia como en la investigación.
- Poner en valor el juego motor como contenido de la Educación Física, profundizando en sus alcances desde una perspectiva sociocultural y a partir de diferentes desarrollos de científicos.
- Propiciar estrategias que faciliten la construcción de conocimientos de manera colectiva y compartida.

El mismo se encuentra actualmente en curso de desarrollo, y para el año 2022 se inscribieron más de 30 estudiantes que lo han elegido como una opción para completar su formación, en particular en tramos avanzados de la carrera Educación Física.

CONCLUSIONES

En este texto hemos abordado de manera sucinta algunos aspectos de la continuidad de tres seminarios optativos que fueron y son dictados para la carrera Educación Física, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. A modo de síntesis y para ir concluyendo, diremos que desde el 2008 hasta el presente estos espacios curriculares (que no tienen un carácter obligatorio), vienen siendo elegidos por diferentes grupos de alumnos y alumnas que encuentran en ellos áreas de interés para su formación docente. Entre otras posibles razones, se encuentra el hecho de que los contenidos propuestos son poco abordados en otras materias o seminarios del profesorado y licenciatura en Educación Física de la Facultad. Exhibiendo coherencia temática en una secuencia a lo largo de la línea temporal aquí presentada, se vienen desarrollando perspectivas de análisis y abordajes pedagógicos que enriquecen el conocimiento de juegos, deportes y otras prácticas corporales por parte de los/as futuros/as graduados y graduadas de la carrera.

BIBLIOGRAFÍA

Bordes, P., Collard, L., y Dugas, E. (2007). *Vers une science des activités physiques et sportives: La science de l'action motrice*. Paris: Vuibert.

Bortoleto, M., Ribas, J. F., y Saraví, J. R. (2020). A praxiologia motriz e suas contribuições ao debate científico da educação física. *Conexões*, 18, e020032. Recuperado de <https://doi.org/10.20396/conex.v18i0.8661256>

During, B. (1992). *La crisis de las pedagogías corporales*. Málaga, España: Edición UNISPORT.

Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: Edición del INSEP.

Parlebas, P. (1992). El deporte, fenómeno social. *Revista Mundo Científico*, Barcelona. Número 128.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Lagardera, F., y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Saraví, J. R. (2009). De la psico a la sociomotricidad. Un análisis de la praxiología motriz desde la Educación Física. En Crisorio, R. y Giles, M. (directores) *Estudios Críticos de Educación Física*. Colección Textos Básicos. La Plata: Editorial Al Margen.

Saraví, J. R. (2016). Acerca de la Praxiología Motriz. Algunos límites y definiciones. En Gilleta, V; Libaak, S., Oviedo, S. y Ducart, M. (coordinadores). *Nuevos espacios de intervención, nuevos desafíos. VII Jornadas de investigación en Educación Física, II Congreso Argentino de Educación física del centro del país*. Río Cuarto: UniRío, editora de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Saraví, J.R., Negri, D.; Pizzorno, F.; Mantiñán, E. y Laborda, R. (2022). La investigación de la enseñanza de las prácticas corporales desde la perspectiva de la lógica interna y sus contextos institucionales. *Revista Digital Educativa Pluriverso*. 10° edición, julio. Editada por la Dirección de Investigación Educativa (DIE), Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Chaco.



Las controversias sociocientíficas como recurso para pensar el currículo

Ana G. Pedrini
Patricia M. Morawicki

Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Misiones

anapedrini1@gmail.com

pmorawicki@gmail.com

RESUMEN

En la presente comunicación se comparte una propuesta pedagógica desarrollada en la asignatura Didáctica de la Biología del Profesorado Universitario en Biología de la Universidad Nacional de Misiones. Se desarrollan los principios teóricos que dieron origen a la incorporación del análisis y diseño de controversias sociocientíficas como recurso para pensar la enseñanza de temas de Biología, Salud y Ambiente en la educación secundaria de la provincia de Misiones. Asimismo se incorporan testimonios de las estudiantes involucradas en la experiencia para evaluar la significatividad de la misma en la formación inicial del profesorado.

PALABRAS CLAVE: Controversias socio científicas, enseñanza, profesorado, biología

INTRODUCCIÓN

La asignatura Didáctica de la Biología, de cursado anual, se desarrolla en el tercer año del Profesorado Universitario en Biología de la FCEQyN- UNaM. En ella,

Se propone un abordaje de la ciencia como actividad humana, de carácter histórico, para favorecer el entendimiento epistémico que nos permita definir a un determinado saber cómo científico y así, interpretar su dinámica analizando las complejas relaciones entre ciencia – tecnología y sociedad a partir de una perspectiva socioeducativa-crítica. (Resol. 289/19)

Entre sus objetivos se plantea:

Identificar los principios que sustentan a la alfabetización científica y tecnológica como finalidad principal de la enseñanza de las ciencias naturales. Analizar los contenidos desde su formulación conceptual, procedimental y actitudinal en los

desarrollos curriculares. Seleccionar y secuenciar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para la escuela secundaria con el fin de lograr una alfabetización científica básica. (Resol. 289/19).

Una de las mayores dificultades con la que se encuentran los y las docentes a la hora de organizar el currículo para la enseñanza de los conocimientos biológicos y del campo de la salud y el ambiente es el cúmulo de saberes que figuran en los diseños curriculares y en los libros de texto donde perdura la tradición enciclopedista resultando imposible abordarlos de manera real y, sobre todo, significativa.

Vilouta Rando, en su tesis de maestría, describe que

en los últimos 30 años se ha coincidido en la necesidad de desplazar la educación científica desde una enseñanza puramente disciplinar de conceptos hacia una educación en ciencia y tecnología contextualizada que incluya aspectos sociales, políticos y metateóricos que logren generar una imagen más integral de qué es y cómo funcionan la ciencia y la tecnología, comprender cómo interactúan con la sociedad y así lograr una educación científica para la ciudadanía (2018, p.9).

Massarini refiere que

desde una mirada focalizada en lo regional, asumiendo que el vasto territorio del conocimiento científico es inabarcable, que no se trata de un saber neutral y que todo recorte supone establecer prioridades (...) se deberían establecer aquellos temas, contenidos, procedimientos y controversias que cobran relevancia debido a que intervienen en problemáticas que tienen lugar en nuestro contexto (2015, p 124-125).

Entre las propuestas de transformación de las prácticas y de la enseñanza de Ciencias que intentan promover experiencias más significativas para la Educación Científica y Tecnológica, se encuentran las Controversias Socio Científicas (CSC). Con la intención de contribuir para que estas discusiones hagan parte de la formación inicial de estudiantes del Profesorado Universitario en Biología se propone una experiencia pedagógica mixta organizada en dos etapas, una de seminario y otra de diseño de una controversia sociocientífica, como herramienta para pensar el currículo.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La primera tarea, de carácter individual, consta en la lectura analítica y posterior exposición de una serie de problemáticas tecnocientíficas complejas diseñadas por la autora Massarini (2015).

La segunda tarea de carácter grupal consiste en el diseño de un esbozo de controversia sociocientífica en relación a los temas Sífilis y Dengue. En nuestra región resulta significativo abordar estas problemáticas desde una concepción holística de la salud, explicitando los factores determinantes de la salud y de la enfermedad e introduciendo la epidemiología



tanto descriptiva como crítica en su estudio.

Para ello se sugiere la búsqueda de información periodística, científica, legal y de divulgación sobre el tema asignado y el diseño de un mapa mental¹ sobre el dilema a abordar como controversia sociocientífica.

Como se ha descrito, la segunda parte de la experiencia se basó en el trabajo cooperativo y las estrategias aplicadas por ambos grupos, que incluyeron los siguientes pasos:

1. Búsqueda de información en distintas fuentes; selección y clasificación de la misma.
2. Intercambio y organización de las ideas.
3. Confección de un documento guía y elaboración del mapa mental.
4. Comparación de la controversia diseñada con las de referencia teórica presentadas en el seminario.

A modo de ejemplo en la Figura 1 se muestra el mapa mental elaborado por un grupo de estudiantes con un recurso pedagógico digital:

Figura 1: CSC Dengue



En cuanto a la complejidad sobre las problemáticas que las estudiantes han plasmado en el mapa mental se observa en el caso del Dengue incluye en la dimensión tecnocientífica ciclo de vida del vector, investigaciones sobre vigilancia de vectores y vacunas, formas de transmisión y desarrollo de métodos de diagnóstico. En los aspectos médicos sanitarios control del vector, estudios epidemiológicos, fases de la enfermedad, diagnóstico y tratamiento e inmunidad y variedad de serotipos. En los aspectos políticos económicos instituciones públicas de salud involucradas, políticas públicas de prevención, diagnóstico, tratamiento y control del vector y vigilancia epidemiológica. Finalmente en la dimensión sociohistórica distribución geográfica de la enfermedad, historia natural de la enfermedad, representaciones sociales de la enfermedad a través del tiempo.

En el mapa mental de Sífilis se señalan aspectos políticos - económicos indicadores de riesgo y políticas públicas de prevención; aspectos médicos sanitarios relevamiento de casos, seguimiento de pacientes y detección temprana en el embarazo; la dimensión socio histórica construcción social e histórica de la enfermedad, significados culturales de la

1.- Es un recurso que canaliza la creatividad, porque utiliza todas las habilidades asociadas con ella, sobre todo "la imaginación, la asociación de ideas y la flexibilidad" (Buzan citado en Ontoria, 2008, p. 25).

enfermedad y representaciones sociales de los enfermos. En la dimensión tecnocientífica investigaciones sobre *Treponema pallidum*, métodos de transmisión y etapas de la enfermedad (Sífilis adquirida y congénita), desarrollo de pruebas de detección y de tratamientos.

Luego de la propuesta de aprendizaje se indagó en grupo sobre el valor de la experiencia educativa y a continuación se plasman algunos testimonios.

Con respecto a la modalidad de organización para la tarea cooperativa, manifiestan:

“Cada una leía personalmente los textos asignados, luego se armaba un documento drive con las consignas y las fuimos resolviendo en forma colaborativa”.

“Trabajamos en conjunto...cada una aportando su parte y ayudándonos unas a otras con información acerca del tema”.

“Nos organizamos muy bien, cada una leyó el material y fuimos discutiendo lo que nos parecía importante resaltar”.

“Frente a la consigna propuesta, en primer lugar, decidimos releer y revisar las controversias trabajadas anteriormente de manera individual e intentamos resignificar los aportes de las autoras y los aspectos que presentan en cada una de las problemáticas. A continuación, buscamos información referida al tema (sífilis), tratando de discriminar los aportes y considerar aquellos que resultaban más significativos para el esbozo de la problemática”.

Fue de interés conocer el significado que le otorgan las estudiantes al pensar la enseñanza de los conocimientos biológicos, del campo de la salud y el ambiente con la mirada de una controversia socio científica. Al respecto señalan:

“Se trabaja desde la enseñanza de la biología problematizando, indagando sobre un tema controvertido. Tratando de establecer límites, momentos, eventos que llevaron a la construcción de dicho tema como una controversia socio científica”.

“Pensar la enseñanza con la mirada de una controversia socio científica nos hace ver la interrelación entre todos los ámbitos y los temas biológicos o del campo de la salud y del ambiente”.

“Significa que se debe mirar desde muchos puntos de vista el tema que se desarrolla y las implicancias que tiene en los diferentes ámbitos. También significa que los conocimientos que se desarrollan en estos campos están contextualizados en un lugar y tiempo determinado y limitados muchas veces por la sociedad, cómo también son movilizados por esta. Significa además que estos conocimientos no son neutrales sino que están condicionados por algún fin, ya sea económico, social, político, religioso, etc. Esto se debe a mi parecer porque son construcciones sociales, y no pueden ser puramente objetivas sin tener en cuenta otras valoraciones.”

“Significa abordar los temas de una manera integrada; resignificando los aspectos sociales, éticos, etc., que están en juego y favorecer el pensamiento divergente de los alumnos.”



“Podría decirse que poner en tensión estos contenidos desde lo social permite un empoderamiento de parte de los estudiantes, otra mirada de estos mismos contenidos biológicos para poder realizar un aprendizaje más significativo.”

Vilouta Rando afirma que “los profesores suelen prestar mayor atención a las discusiones desplegadas en el campo social, donde reconocen dilemas éticos, morales o sociales, pero mostrando mayor dificultad en señalar desacuerdos entre científicos”. (2018, p. 51). En consonancia, las estudiantes mencionan que los aspectos que les resultaron más fáciles de establecer “fueron los sociales, culturales y económicos ya que son con los que más relaciones tenemos y conocemos” y “los aspectos médico sanitarios, dado que se dispone de un gran número de información en fuentes confiables y mucha bibliografía”.

En el cuestionario se plantearon los siguientes interrogantes metarreflexivos ¿Qué me aportó la tarea de elaborar la controversia socio científicas sobre sífilis o dengue? ¿Cómo se relaciona la tarea de selección y organización de contenidos con lo que yo sé? ¿Qué preguntas me hago a partir de la resolución de la tarea? Los mismos podrían colaborar en la revisión sobre sus formas de aprender y en la construcción del rol de docente investigador de su propia práctica. Se transcriben algunos de los testimonios:

“En primer lugar, hay que informarse bien sobre los temas y sobre los diferentes campos que lo conforman y nos exige pensamiento crítico. La tarea de organización y selección de contenidos se relaciona con el grado de alfabetización científica que tenemos como estudiantes, gracias a esto buscamos fuentes que sean confiables.”

“Uno de los aportes más significativos de esta tarea es la posibilidad de proponer o pensar el abordaje de determinado contenido desde un enfoque distinto, más integrado, que permita considerar aspectos que van más allá de lo puramente biológico. Esta actividad implicó para mí un desafío, que invita a pensar la enseñanza de la Biología desde una postura cada vez menos tradicional.”

“La realización de la tarea no fue del todo fácil, es por ello que para la presentación usamos como guía las controversias que veníamos trabajando. Discriminar los contenidos a presentar, fue crucial a la hora de la realización porque recaíamos en los aspectos biomédicos de la enfermedad que nos resultaban más fáciles. El trabajo en equipo fue de lo más fructífero ya que nos permitió realizarlo mejor. Las preguntas que me planteo son si podré realizarlo sola e incorporarlo como una estrategia el día que trabajé como docente”.

Como refiere Martínez P.

el trabajo de las CSC en el aula de clase es importante no solo por la promoción del conocimiento sobre los contenidos, los procesos y la naturaleza de la ciencia y la tecnología, sino también por el potencial educativo de este tipo de interacción en el desarrollo cognitivo, social, político, moral y ético en los estudiantes. El abordaje de CSC en la práctica del profesor representa una valiosa posibilidad para construir nuevas comprensiones sobre las interacciones CTSA. (2014, p. 87)

CONCLUSIONES

La propuesta pedagógica en la formación inicial de profesores posibilitaría pensar la enseñanza desde la problematización de los contenidos en el marco del enfoque CTSA.

Es una innovación en la formación de grado que permite problematizar la enseñanza de la Biología, la Salud y el Ambiente complejizando la mirada y seleccionando contenidos de relevancia para el contexto local.

El trabajo colaborativo permitiría compartir una mayor diversidad de saberes, potenciar la creatividad para superar las huellas enciclopedistas producto de una enseñanza tradicional.

BIBLIOGRAFÍA

Martínez P, LF. (2014). Cuestiones sociocientíficas en la formación de profesores de ciencias: aportes y desafíos. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (36), 77-94.

Massarini, A. (2015) *Ciencias entre todxs: tecnociencia en contexto social: una propuesta de enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Ontoria Peña, A., Gómez J. P. y de Luque A. (2008) *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*. España: Narcea Ediciones.

Programa de Didáctica de la Biología. Profesorado Universitario en Biología. FCEQyN-UNaM. Resol. 289/2019.

Vilouta Rando, N. (2018) *Controversias científicas en el ámbito educativo: la asignatura Biología, Genética y Sociedad en escuelas de la Provincia de Buenos Aires*. (Tesis de posgrado). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1183>



Lo metodológico en la didáctica: una experiencia de trabajo en la formación de profesores/as universitarios/as

Elda Monetti
María Elena Molina
Sonia Sapini
Mariela Sansberro
Marian Rivoir Lagleyze

Departamento de Ciencias de la Educación (UNS)
CONICET - Departamento de Ciencias de la Educación y Departamento de Humanidades (UNS)

marga@criba.edu.ar
elena.molina@uns.edu.ar
sonia.sapini@uns.edu.ar
mariela.sansberro@uns.edu.ar
marianrivoir@gmail.com

RESUMEN

En el marco de este trabajo, presentamos una experiencia de enseñanza de una de las temáticas centrales de la didáctica como lo es “lo metodológico”. Esta experiencia se desarrolla en la cátedra de *Didáctica General* y *Didáctica II* de los distintos profesorados y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. El trabajo con lo metodológico se realiza en dos instancias claves para el cursado: la reflexión sobre las cuestiones teóricas pertinentes y la planificación de una clase.

El devenir de esta experiencia da cuenta de las tensiones entre lo teórico y lo práctico y del papel central que juegan las biografías escolares y las procedencias disciplinares cuando los/as estudiantes precisan definir y tomar decisiones sobre los aspectos metodológicos de sus clases.

PALABRAS CLAVE: Dispositivo, lo metodológico, enseñanza, planificación

INTRODUCCIÓN

Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente.

Córtazar (1962, p. 11)

En el marco de este trabajo, presentamos una experiencia de enseñanza de una de las temáticas centrales de la didáctica como lo es “lo metodológico”. Esta experiencia se desarrolla en la cátedra de *Didáctica General* y *Didáctica II* de los distintos profesorados y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. El trabajo con lo metodológico se realiza en dos instancias claves para el cursado: la reflexión sobre las cuestiones teóricas pertinentes y la planificación de una clase.

El devenir de esta experiencia da cuenta de las tensiones entre lo teórico y lo práctico y del papel central que juegan las biografías escolares y las procedencias disciplinares cuando los/as estudiantes precisan definir y tomar decisiones sobre los aspectos metodológicos de sus clases.

EL RECORRIDO DE NUESTRA EXPERIENCIA

Didáctica General - *Didáctica II* conforman un espacio curricular que pertenece a todos los planes de estudio de los profesorados para la educación secundaria y para la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

Nuestros/as estudiantes, si bien se están formando en comunidades disciplinares diversas (matemática, química, filosofía, historia, letras, economía, etc.), con sus propios lenguajes y lógicas, comparten biografías escolares comunes en relación con lo que es enseñar, aprender, constituirse como alumno y docente en la escuela secundaria, entre otras construcciones de sentido. Desde una perspectiva metodológica se construye un dispositivo de formación cuyos propósitos son que los/as estudiantes reflexionen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en tanto capacidad necesaria para la intervención docente. Así, el dispositivo se ofrece como una propuesta de formación docente en la que se espera que los/as asistentes desarrollen capacidades relacionadas con la comprensión como vía privilegiada de construcción de conocimiento didáctico que les permita resignificar sus saberes y tomar decisiones fundadas. La comprensión se construye por diversos medios. Uno de ellos es la inmersión del estudiante en situaciones que busquen la experiencia de lo educativo, otra es la observación, el análisis y la interpretación de situaciones de enseñanza. Para la toma de decisiones fundadas, se propone la construcción de una propuesta de intervención docente para las situaciones observadas y analizadas.

El dispositivo está compuesto por diversos momentos interrelacionados entre sí. Uno de



ellos abarca el estudio y la comprensión de marcos teóricos y metodológicos propios de la didáctica por medio de las clases presenciales. El segundo momento se constituye en torno a la observación, análisis e interpretación de situaciones de enseñanza. Como modo de acercarse a la cotidianeidad los/as estudiantes concurren en díadas, durante dos semanas, a observar espacios curriculares afines a sus áreas disciplinares, en escuelas de educación secundaria de la ciudad. A partir de las notas de campo construyen, colaborativamente, los registros de las observaciones en los espacios de reflexión generados en las clases. Sobre los registros se utiliza el análisis didáctico multirreferenciado (Souto, 2000).

El último momento del dispositivo tiene como objetivo la elaboración de una propuesta de intervención para una de las clases del curso que se observó. Esta tarea se realiza a lo largo de las últimas clases en las que se busca posicionar al estudiante en el rol de docente que proyecta y pone en acto situaciones que promuevan procesos de aprendizaje en una clase escolar. Se discuten los fundamentos de la toma de decisiones a partir de la narración de la propuesta de enseñanza que individualmente proponen los/as estudiantes.

Para el abordaje de los contenidos relacionados con los aspectos metodológicos de una clase se llevan a cabo en un primer momento un HABLAR DE NUESTRA CLASE Y en un segundo momento ya se trabaja la teoría anclada en las propuestas que los/las estudiantes construyen. De este modo, realizamos un abordaje teórico de lo metodológico a modo de acompañar estos procesos de formación de los/as futuros/as profesores/as universitarios/as. Así, nos adentramos en diversas aproximaciones a lo metodológico entendiendo como centrales las preguntas ¿cuáles son los criterios y las estrategias propios de la profesión de enseñar? ¿Cómo definirlos? ¿Qué lugar asume el/la profesor/a en su construcción?

LO METODOLÓGICO Y EL SER PROFESOR/A

¿A qué nos referimos cuando hablamos de “lo metodológico en didáctica”? Edelstein (1996) señala que abordar el problema de lo metodológico en la construcción de la didáctica resulta un desafío, al menos, por dos motivos: (a) por la ausencia del debate sobre el tema en las últimas décadas; y (b) por la polisemia de la palabra *método*. En relación con este último punto, la pluralidad de sentidos de la palabra método en didáctica da cuenta de la complejidad de lo metodológico y de los debates dentro del campo, discusiones que intentamos detallar con énfasis acerca del rol del/la profesor/a en su abordaje.

Para abordar esta cuestión sobre lo metodológico, es oportuno realizar un breve recorrido histórico. Durante mucho tiempo, se sostuvo la tesis de la universalidad del método al que se entendió como una serie de pasos rígidos y secuenciados, como reglas fijas, sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, independientemente de la situación o del contexto. Esto es, método en tanto “serie de algoritmos preespecificados que permitan dar respuesta a una amplia gama de situaciones” (Edelstein, 1995, p. 79). Esta concepción universal e instrumental del método, según Díaz

Barriga (1985), abreva en el mito del orden natural, orden único para enseñar y aprender, relacionado con una concepción de ciencia y de verdad que niega el conjunto de relaciones que inciden en los procesos de conocimiento. A su vez, esta idea de orden único conduce a priorizar la prescripción con la que se intenta regular la actividad docente.

Desde esta perspectiva tecnocrática, se postula una visión simplificada de lo metodológico en didáctica, como modelo de instrucción basado en técnicas que predefinen pasos organizados rigurosa y linealmente para lograr diseños que permitan obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos. El docente se concibe como un “ingeniero conductual” (Edelstein, 1996, p. 79) del que se requiere dominio del modelo más que de la disciplina en la que trabaja y dentro de la que cumple el papel de mediador en los procesos de aprendizaje que llevan a cabo sus alumnos/as. En este sentido, en lo que atañe a la noción de técnica, Monereo (1995) la define como una sucesión ordenada de acciones que se dirigen a un fin concreto, conocido y que conduce a unos resultados precisos” (p. 75). Las técnicas pueden llevarse a cabo de formas más o menos automática, como pasos sucesivos y discretos dentro de un método.

Aportando densidad teórica al debate y, contraponiéndose a la visión técnica e instrumentista del método, Edelstein (1996) adopta la categoría de construcción metodológica. Categoría que no es absoluta, sino relativa y que:

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. 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, 1996, p. 81- 82).

Para esta autora, la enseñanza requiere resolver *casuísticamente* una cuestión nuclear: la relación forma-contenido. El método está condicionado en gran medida por el contenido, lo que hace que cada campo de la ciencia o de la práctica elabore sus métodos particulares. Este planteo otorga al docente una dimensión diferente. Mientras en la concepción instrumentista el profesor quedaba relegado a la posición de ejecutor de las prescripciones elaboradas por otros, en la perspectiva de Edelstein (1996) se lo reconoce

Como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se cruzan (p. 85).



En este sentido, el método no es un elemento didáctico más. Por el contrario, expresa una síntesis de opciones. Opciones que tienen que ver con la estructuración de los contenidos disciplinares, con las actividades, con los materiales, con los agrupamientos dentro de la clase, etc. Esta idea, en contraposición a toda perspectiva tecnicista, pone de relieve que el *método* no remite solo al momento de interacción en el aula, sino que también juega un papel clave en las instancias de planificación y evaluación de la enseñanza.

A partir de los '80 la expresión estrategia/s viene a reemplazar en programas y textos los capítulos que tradicionalmente se ocupaban de la problemática del método. (Edelstein, 1996). Sin embargo, Davini (2008) -superando las disputas terminológicas- sostiene que

No hay contradicción alguna entre métodos y estrategias de enseñanza. Los métodos constituyen estructuras generales, con secuencia básica, siguiendo intenciones educativas y facilitando determinados procesos de aprendizaje. Los métodos brindan, así, un criterio o marco general de actuación que puede analizarse con independencia de contextos y actores concretos. Pero un método no es una “camisa de fuerza” o una “regla a cumplir” ni el docente es sólo 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 y sujetos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines (p.73).

De este modo, para Davini (2008), los métodos constituyen estructuras generales, mientras que las estrategias tienen que ver con lo que el docente elabora de manera autónoma, creativa y contextualizada. Por ello, destaca el papel activo y reflexivo del docente en la definición práctica de la enseñanza, en función de sus valores educativos, del contexto en el que la realiza y de las necesidades específicas de los sujetos que aprenden.

En la misma línea, Anijovich y Mora (2009) entienden las estrategias de enseñanza como los modos de pensar la clase, como opciones y posibilidades para enseñar, en tanto decisiones creativas que permitan compartir con los/as alumnos/as y favorecer sus procesos de aprendizaje. Las estrategias, para estas autoras, constituyen una variedad de herramientas artesanales con las que cuentan los/as docentes para entusiasmar y comprometer a sus alumnos/as en su hacer. Específicamente, Anijovich y Mora (2009, p. 23) definen las estrategias de enseñanza como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”.

El siguiente cuadro ofrece una distinción de los rasgos centrales entre métodos y estrategias.

MÉTODOS	ESTRATEGIAS
Estructuras básicas y universales, marco general de actuación	Conjunto de decisiones que toma el docente para promover el aprendizaje de sus alumnos
Docente “ejecutor”: papel pasivo del docente	Docente “decisor”: papel activo de docente
Independientes del contexto y de los actores	Dependientes del contexto y de los actores

Finalmente, la noción de construcción metodológica de Edelstein (1996) es un antecedente importante para comprender la de dispositivo de Souto (2012). Esta autora entiende al *dispositivo* como una construcción hecha por el docente o formador, un arreglo de condiciones y dimensiones diversas, “un artificio que se crea para dar respuesta desde la acción a las características y a las demandas detectadas y analizadas en las situaciones reales” (Souto, 2012, p. 42). El dispositivo reúne varias condiciones que lo caracterizan:

- Es *revelador* de significados (conscientes, inconscientes, ideológicos, políticos, etc.).
- Es *analizador* de esos significados. Se analizan las situaciones que surgen dentro de él. Da también lugar para un meta-análisis.
- Es *organizador* de los componentes del mismo dispositivo y de los aprendizajes.
- Es *provocador*, en tanto genera procesos de transformación, aprendizaje, de pensamiento, de crítica.
- Es *facilitador* de los procesos y formaciones grupales.
- Es *abierto y flexible* a cambios, a modificaciones propias de la complejidad e incertidumbre de las situaciones que se viven en él.
- Es *dinámico*, no está predeterminado, sino que se va construyendo desde las interacciones, en la complejidad de los procesos y relaciones que se dan en su interior.
- Es una *invención*, esto es, una creación en función de las demandas de quienes participan en él.

Souto (2012) afirma que el dispositivo grupal de enseñanza y formación es una analizador de sí mismo, de quienes participan y de los procesos que advienen en su funcionamiento. De esta forma, puede advertirse que la noción de dispositivo de Souto (2012) enriquece, en cierta medida, la de construcción metodológica de Edelstein (1996) al incluir una perspectiva meta-reflexiva y psicoanalítica que considera tanto los aspectos conscientes como inconscientes de los procesos que desarrollan los sujetos cuando enseñan y aprenden.



ENTRE ANDAMIOS Y PELDAÑOS EN ESTAS APROXIMACIONES TEÓRICAS SOBRE LO METODOLÓGICO

Al inicio de este escrito señalamos que la enseñanza es el objeto de estudio de la didáctica. Basabe y Cols (2012) sostienen que, en una concepción despojada y general, “puede definirse la enseñanza como el intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona” (p. 126). En la pregunta sobre el cómo llevar a cabo ese intento de transmisión descansa la cuestión de lo metodológico en didáctica. Lo metodológico entendido como aquella dimensión de las prácticas de enseñanza vinculada con el cómo, para qué y por qué se enseña.

Para concluir, el siguiente cuadro refleja el entramado conceptual relacionado con lo metodológico que se ha desarrollado a lo largo de este trabajo. Cada uno de los/as autores/as retomados/as aportan con mayor o menor complejidad y sistematicidad, al debate sobre lo metodológico en didáctica. Una cuestión central en la distinción de cada uno de estos conceptos es el lugar que se atribuye al profesor/a en las decisiones que se toman dentro del aula. El método, como marco general y universal, deja menos libertad para la toma de decisiones por parte del docente, mientras que las nociones de construcción metodológica, dispositivo y estrategia sí ponderan a los/as profesores/as como protagonistas de esas decisiones, como especialistas que pueden decidir el cómo, para qué y por qué se enseña en el aula de una determinada disciplina, nivel y contexto social y cultural.

CATEGORÍAS	
MÉTODO Edelstein (1996) y Davini (2009)	Marco general y universal de actuación, independiente del contexto y de los sujetos.
TÉCNICA Monereo (1995)	Sucesión ordenada de acciones (más o menos automatizadas) que se dirigen a un fin concreto, conocido y que conduce a unos resultados precisos.
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Anijovich y Mora (2009) y Davini (2008)	Conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.
CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA Edelstein (1996)	Construcción singular que se efectúa en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares, en situaciones concretas. La enseñanza requiere resolver <i>casuísticamente</i> una cuestión nuclear: la relación forma-contenido.
DISPOSITIVO (Souto, 2012)	Construcción hecha por el docente o formador, artificio que se crea para dar respuesta desde la acción a las características y a las demandas detectadas y analizadas en las situaciones reales. Conlleva un nivel de meta-análisis y de inclusión de lo consciente y lo inconsciente.

A modo de andamio, fuimos desarrollando este recorrido teórico, para que los/as estudiantes entre peldaño y peldaño puedan ir construyendo la propia forma de subir la escalera, hasta adquirir la coordinación necesaria al decir de Cortázar.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza*. Aique.

Basabe, L. y Cols, E. (2012). La enseñanza. En A. Camilloni et al., *El saber didáctico* (pp. 125-161). Paidós.

Camilloni, A. (2012). Justificación de la didáctica. En A. Camilloni et al., *El saber didáctico* (pp. 19-22). Paidós.

Cortázar, J. (1962). Instrucciones para subir una escalera. En *Historias de Cronopios y de Famas*. Alfaguara

Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Santillana.

Davini, M.C. (2018). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

Díaz Barriga, A. (1985). *Didáctica y currículum*. Ediciones Nuevomar.

Edelstein, G. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En AAVV, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp 75-89). Paidós.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Novedades Educativas. UBA.

Monereo, C. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Grao.

Souto, M. (2012). El dispositivo para la acción. En M. Souto y G. Tenaglia (2012), *Recorrido teórico acerca de lo metodológico en didáctica*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Ficha de Cátedra.



Una mirada sobre la relación entre imágenes y consignas en la enseñanza de problemas ambientales desde la Geografía

María Soledad Tarquini

Departamento de Geografía
Centro de Investigaciones Geográficas
Facultad de Humanidades y Cs. De la Educación-UNLP
soltarquini@gmail.com

RESUMEN

En los últimos años, en el marco de las políticas curriculares promovidas luego de la sanción de Ley Nacional de Educación Secundaria Obligatoria 26.206, las prácticas de enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria se han visto movilizadas por nuevos enfoques que permiten hacer visibles problemas de la realidad socioterritorial actual. Sin lugar a dudas, desde la Geografía se pueden abrir ventanas al mundo para estudiar y reflexionar críticamente temas irrenunciables para comprender las consecuencias mundiales del modelo hegemónico capitalista neoliberal, tales como la profundización de las desigualdades y el impacto abrupto sobre los ambientes rurales y urbanos.

En este sentido, el trabajo que se presenta comparte una experiencia de reflexión sobre el diseño de una clase de Trabajos Prácticos de la cátedra *Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Geografía*. Dicho espacio curricular está ubicado en el 5º y último año del Plan de estudios de la Carrera del Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP (año 2004).

PALABRAS CLAVE: Consignas, imágenes, geografía escolar, problemas ambientales

DESARROLLO DEL TRABAJO

El contexto de la experiencia

El trayecto por la materia *Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Geografía* sugiere problematizar supuestos construidos por los grupos de estudiantes en sus

trayectorias previas, entre ellos se impone en primer lugar la biografía de la/del estudiante en el sistema educativo y su experiencia de aprendizaje como alumna/o en clases de Geografía del nivel secundario. Por otro lado, se observan supuestos aplicacionistas que tienden a considerar el deber de aplicar en la clase todo lo que se ha aprendido en la carrera de grado.

De acuerdo con Perrenoud, “las situaciones complejas tienen siempre algo de singular. Exigen entonces un procedimiento de resolución de problemas, una determinada creatividad, más que la aplicación de una serie de fórmulas” (2017:11).

Por lo expuesto, el espacio de trabajos prácticos de la cátedra habilita un tiempo de reflexión para analizar el contexto escolar, interpretarlo como docente en formación y abandonar el papel de estudiante pendiente de resolver un examen, para convertirse en un docente que debe comenzar a reconocer los problemas de la práctica. El desafío de identificar esta trama compleja en el proceso de aprendizaje es un ejercicio necesario que organiza la propuesta general de los trabajos prácticos de la cátedra.

En este marco, el diseño de la clase de trabajos prácticos aborda uno de los desafíos que se asumen durante la experiencia de planificación de una propuesta didáctica: *analizar consignas de propuestas didácticas y problematizar su articulación con recursos didácticos diversos, tales como textos e imágenes.*

Enfoque conceptual

A partir de lo mencionado en el apartado anterior, la clase práctica que se presenta en esta experiencia tiene como objetivo propiciar un encuentro desde el que se reflexione sobre situaciones concretas de la práctica, habilitar un tiempo para pensar en torno a un objeto de enseñanza y analizar las consignas en tanto estrategias didácticas.

Durante el primer cuatrimestre, un aspecto que se aborda en los encuentros de los trabajos prácticos es la enseñanza de la planificación de una propuesta pedagógica didáctica. Ello implica una aproximación a aspectos metodológicos, así como también a enfoques disciplinares. Este desafío, permite que los grupos de estudiantes desarrollen un proceso de trabajo a partir de la escritura de una planificación y, en este marco, el diseño de clases y consignas de enseñanza.

En este proceso, se puede observar que muchas veces los contenidos a enseñar, así como también los recursos didácticos, son innovadores y dan cuenta de una Geografía renovada, pero la dificultad se hace visible en el diseño de consignas que vuelvan significativos los contenidos.

Una vez definido el objetivo de enseñanza, el ejercicio de reflexión sobre la práctica permite poner en situación y practicar sobre el modelo de una clase o secuencia. Lo cual se constituye en un puente para abordar aspectos metodológicos de la propuesta de enseñanza y, en este marco, abordar en particular el problema del diseño de las consignas.



Por su parte, las actividades que se proponen en esta experiencia ponen en situación a los grupos de estudiantes para superar el conflicto que se plantea en el espacio de la práctica: *“Ya tengo definido el contenido, pero ahora, ¿Qué hago en la clase?”*. Pensar en esta situación habilita la aproximación a preguntas de orden metodológico, *“¿Cómo enseño?”*.

En este sentido, se plantea que el lugar de las consignas es central dado que a partir de ellas se propone, indica u orienta en función de determinados objetivos pedagógico didácticos que es necesario que el docente pueda explicitar de antemano en su propuesta pedagógica. A su vez, visibilizar el problema del diseño de las consignas permite asumir que la enseñanza implica explicación, guía y orientación de los procesos de aprendizaje. Es decir que, si bien se concibe que es necesario propiciar la enseñanza de sujetos activos, críticos y autónomos, en el proceso de enseñanza y aprendizaje la mediación docente es irrenunciable.

Desde esta mirada, las prácticas de enseñanza se analizan a partir de las estrategias didácticas desde las cuales se abordan determinadas metodologías para enseñar los contenidos disciplinares. En esta clase, se propone el análisis de materiales didácticos que permitan observar desde la perspectiva ambiental un diálogo posible entre la Pedagogía de la imagen y la Didáctica de la disciplina.

La propuesta de abordar problemas ambientales en Geografía desde la Pedagogía de la imagen

En la clase se busca ofrecer un espacio de pensamiento para reconocer el consumo visual como parte de las culturas juveniles y, en este marco analizar la diversidad de “modos de ver” (Berger, 2017) imágenes en la Geografía escolar recuperando como objeto de enseñanza las problemáticas ambientales.

De acuerdo con las autoras Inés Dussel y Alicia Gutiérrez (2006: 11) en tiempos actuales, el desafío de la educación es ofrecer palabras para la multiplicidad de imágenes enmudecidas y aportar a partir de ellas, una reflexión ética y política ante los problemas del mundo actual. Para estas autoras la Pedagogía de la mirada “debe poner en cuestión toda una tradición de los sistemas educativos modernos, en los que la imagen ha sido generalmente despreciada como una forma de representación inferior y menos legítima que la escritura. En segundo lugar, cuando hoy se trae la imagen a la transmisión, se la considera un reflejo transparente de realidades simples, una ilustración casi redundante de argumentos reflexivos vinculados a otras formas de expresión (que también, equívocamente, se creen transparentes y simples)” (Ídem, 2006:12). Desde esta perspectiva la Pedagogía de la imagen propone modos de trabajo más complejos, analizando su especificidad y las relaciones que estas pueden establecer con otras imágenes, relatos o discursos.

En este marco la escuela y las disciplinas escolares juegan un rol importante, no solo en

la enseñanza de la lectura, es decir que, así como se enseña a leer también se enseña a mirar, en tanto ambas son entendidas como prácticas sociales y culturales.

Dicho corpus conceptual, aporta al campo de la Didáctica de la Geografía una perspectiva visual que hace posible la pregunta acerca de qué conocimientos puede producir una imagen en esta disciplina escolar y qué prácticas son posibles en torno a ellas, sin dejar de reconocer la necesaria articulación de saberes producidos a partir de otros recursos escritos.

Desde esta perspectiva, y por los motivos que se expresan a continuación en la propuesta de clase práctica, se propone abordar el análisis de materiales de enseñanza que recuperan el enfoque ambiental. En primer lugar, porque se considera que la perspectiva ambiental es un puente que permite la posibilidad de articulación entre contenidos físico-naturales y contenidos sociales, superando así la tradición escolar de estudiarlos de manera escindida. En segundo lugar, porque se observa que a pesar de que las temáticas ambientales promueven un enfoque renovado, las imágenes que las ilustran continúan reproduciendo un enfoque tradicional descriptivo y propician una mirada donde se naturalizan y hacen menos visibles las prácticas sociales y los territorios en tanto espacios de conflicto.

Por último, el análisis de los materiales didácticos desde el enfoque ambiental permite considerar el artículo 89 de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional de 2006 y los principios normativos de la Ley para la implementación de la Educación Ambiental integral en la República Argentina (Disposiciones nro. 27621 de 2021). En este sentido, se reconoce que nuestra disciplina posee un amplio y diverso recorrido en investigaciones que dan cuenta de preocupaciones y aportes en materia ambiental, así como también en el campo educativo. Por lo tanto, siendo la Geografía una disciplina escolar con amplia trayectoria en la escuela, se vuelve pertinente resignificar sus aportes teniendo en cuenta la relevancia y significatividad de los temas en la formación de ciudadanía.

Objetivos de la clase

1. Recuperar los aportes de la Pedagogía de la imagen para reconocer y analizar los recursos visuales que se proponen en la enseñanza de la Geografía escolar desde un enfoque ambiental.
2. Analizar las consignas de dos propuestas didácticas y problematizar su articulación con recursos didácticos diversos, tales como textos e imágenes.

Secuencia didáctica de la clase

1. Primer momento: Presentación

Aproximación al tema de la clase: Geografías y consignas como articuladoras de los recursos didácticos visuales y escritos.

Notas del diseño de la clase



Resulta significativo analizar con el grupo de estudiantes docentes en formación, el lugar de las consignas teniendo en cuenta que en la tradición escolar predomina el supuesto de que hay que resolver actividades y extraer información de los recursos. Esta noción da lugar a problematizar el rol pasivo y receptor que se le asigna a la/os estudiantes con la formulación de este tipo de consignas y analizar qué posibilidades alternativas se pueden habilitar para propiciar la “interacción entre el mundo del lector y el mundo del texto” (Aisenberg, 2012; 65)

Por su parte, la consigna es un texto que hay que enseñar a leer e implica el desarrollo de prácticas disciplinares en contexto. Es decir que, la consigna es más que un enunciado, se formula en el marco de un lenguaje disciplinar. También, la consigna es un componente en la planificación de propuestas de enseñanza, por lo tanto, esta constituye un lugar importante para promover aprendizajes significativos y autónomos. Motivo por el cual, se debe prever un tiempo para leerlas y analizarlas con la/os estudiantes y que estas no se organicen como una suma de actividades de tipo cuestionario a resolver.

Entonces, al formularlas es preciso considerar *qué queremos que la/os estudiantes aprendan* para lograr orientar aprendizajes.

Algunos autores que nos aproximan al análisis de las consignas:

- Al decir de **Riestra y Crivelli** (2005), “la consigna funciona como un andamio en la realización de acciones mentales, un espacio de mediación entre lo que se piensa y lo que se dice; constituye, desde la perspectiva de alumno, el espacio del problema a resolver y es, a la vez, el trayecto de elaboración mental que le permitirá apropiarse, de una manera u otra, de determinadas capacidades discursivas; lo ayudará a construir, además, las diferentes explicaciones que producirán unos u otros anclajes como creencias sociales” (Riestra y Crivelli, 2005:552).
- **Anijovich y González** (2011), sostienen que “una buena consigna (...), debe ser clara y específica en lo que requiere que el alumno piense y realice, tanto como los procedimientos, recursos y materiales que puede utilizar” (Anijovich y González, 2011:93).
- Por su parte, es necesario reconocer también que las consignas pueden ser pensadas desde preguntas. Al decir de **Isabelino Siede** (2010) “la función de la pregunta, entonces, no solo es abrir, sino también orientar; no es averiguar lo que cada uno sabe, sino desafiar lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos. De este modo, la pregunta tiene sentido y ayuda a construir sentidos compartidos entre quienes la abordan. Alumnos y docentes podrán pensar en un problema en común, lo cual implica decidir cuál de las respuestas posibles es más atinada y qué argumentos la sustentan. Las preguntas con sentido ayudan a pensar solos y a pensar con otros. De algún modo, una pregunta es

significativa para el proceso de conocer cuando indica una dirección y delimita un territorio mental. Al mismo tiempo que abre un enigma para resolver, su enunciado postula el espacio dentro del cual será posible construir la respuesta. Ese es el sentido de preguntar y esas son preguntas con sentido tanto en la producción de conocimientos como en la enseñanza”. (Siede, 2020: 215)

2. Segundo momento

Se propone al grupo de estudiantes analizar dos propuestas didácticas teniendo en cuenta **dos dimensiones de análisis**: por un lado, el contenido ambiental y la relación con las consignas y, por otro lado, la relación entre consignas, los recursos visuales y escritos.

A. Primera dimensión de análisis: El contenido ambiental y la relación con las consignas.

El análisis de recursos didácticos que abordan temas ambientales en la escuela secundaria, habilita el análisis de problemas de la realidad social. De acuerdo con Lia Bachman (2018), *“en este panorama encontramos experiencias sumamente ricas, motivadoras, movilizantes, con intencionalidades positivas y propositivas, producto de la preocupación por la situación ambiental actual y sus consecuencias sobre el presente y el futuro de las sociedades. Pero, al mismo tiempo, también encontramos una gran disparidad de posturas, enfoques, tipos de tratamientos y niveles de profundidad en el abordaje de los temas ambientales, algunos de los cuales presentan cierta tradicionalidad o parcialidad en cuanto a selección y estructuración de contenidos, consignas y momentos de evaluación o cierre, que conllevan a un tratamiento sesgado o superficial de las cuestiones ambientales”* (Bachman, 2018: 2)

Recursos didácticos de la clase

1. Ministerio Nacional de Educación. Programa Seguimos educando. 2020.¹ “Litio, litio ¿Por qué no te quedas en tu sitio?”
2. <https://www.educ.ar/recursos/157203/litio-litio-por-que-no-te-quedas-en-tu-sitio>
Ministerio de Educación de la Nación. Educación ambiental: Repensar la enseñanza de problemas ambientales. - 1ª ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. Libro digital, PDF - (Secundaria para todos; 7) Se propone analizar entre pág. 26 y 35. Disponible en: http://entrama.educacion.gob.ar/uploads/secundaria-para-todos/Libro_Ambiental.pdf

A modo de ejemplo, se propone analizar estos recursos didácticos desde las siguientes consignas:

1.- Dicho recurso se encuentra disponible en el portal educ.ar como parte de una colección de materiales y recursos educativos digitales, organizados por nivel educativo y área temática, para acompañarlos en a las medidas preventivas anunciadas por el Ministerio de Educación de la Nación respecto de la situación epidemiológica del coronavirus (COVID-19). Si bien fueron diseñados para este momento particular, aún se encuentran publicados y están disponibles para ser utilizados.



- ¿Desde qué enfoque disciplinar están formuladas las consignas para pensar el ambiente?
- ¿Qué análisis sobre el recurso promueven?
- A partir de las consignas presentadas, ¿es posible problematizar el contenido ambiental? Argumentar la respuesta citando ejemplos

Para pensar estas consignas se sugiere recuperar aportes de los siguientes textos²:

Bachmann, L. (2018). "Educación ambiental y geografía escolar: de las buenas intenciones a la formación transformadora. ¿Evaluación de procesos, o procesos de evaluación?" *I Jornadas Platenses de Geografía, 17 al 19 de octubre de 2018, La Plata, Argentina*. EN: [Actas]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Geografía. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11237/ev.11237.pdf

Anijovich R y Mora S (2014). "Las buenas preguntas" (Capítulo 2). En *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique.

B. Segunda dimensión de análisis: La relación entre consignas, recursos visuales y escritos:

Para pensar estas consignas se sugiere mirar los siguientes recursos visuales:

Georges Didi-Huberman (2017) "La noche de la filosofía: La imagen potente". Canal Encuentro. Disponibles en: <https://www.youtube.com/watch?v=6uvGhCgupq0> https://www.youtube.com/watch?v=6m22_w19udk

- ¿Qué lugar poseen los recursos visuales y los textos escritos?
- ¿Qué articulación es posible establecer entre estos recursos?
- Al decir de Didi Huberman, ¿existen consignas que permitan mirar los recursos visuales como imágenes potentes?
- El recurso visual de la propuesta ¿qué tipo de conocimiento promueve? ¿Es el mismo que el que puede producir un texto escrito?

3. Tercer momento. Puesta en común y cierre de la clase

En este tercer y último momento se prevé habilitar un tiempo para el intercambio grupal con el propósito de recuperar las interpretaciones que el grupo de estudiantes desarrolló sobre el material de estudio y luego dar lugar a una puesta en común.

Para finalizar el encuentro, y teniendo en cuenta aspectos abordados en la clase, se propone evaluar con el grupo de estudiantes si es necesario proponer el diseño de nuevas consignas que permitan potenciar los recursos visuales y "sacarles el jugo" para potenciar la mirada desde un enfoque ambiental crítico.

2.- Otro recorrido ampliatorio de lecturas:

Zenobi, Viviana, Estrella, Melisa y Príncipi, Noelia (2014) *La enseñanza de temáticas ambientales con netbooks*. Contenido 1. "Construcción social de ambientes. Síntesis conceptual". Pág.19 y 20. UNL.

Disponible en: http://www.temambiental.unlu.edu.ar/sites/www.temambiental.unlu.edu.ar/files/site/VU_Material_impreso.pdf

Siede, Isabellino (2010). "Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales" En *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Editorial Aique. Capítulo 9.

A modo de cierre, el objetivo será concluir acerca de la importancia de **relacionar el análisis de recursos didácticos** a partir de la formulación de **consignas**, jerarquizando así el **lugar de la mirada** en la enseñanza.

Para lo cual, el diseño de consignas requiere tener en cuenta: el reconocimiento del contenido en tanto objeto de enseñanza, la identificación de: procesos, espacios, sujetos; la reflexión y al análisis crítico del contenido teniendo en cuenta conceptos claves del contenido disciplinar a enseñar, promover la mirada y la lectura en tanto prácticas sociales.

CONCLUSIONES

Durante los últimos años, la renovación temática de contenidos ubicó el eje de reflexión docente en los nuevos enfoques y perspectivas disciplinares. Para acompañar este proceso, se hace necesario identificar las metodologías didácticas que permitan potenciar nuevos temas y problemáticas geográficas. En este sentido, el trabajo expuesto propone un reflexionar sobre problemas metodológicos con el objetivo de construir una aproximación didáctica entendiendo que el único camino es el ensayo de diversas alternativas.

A modo de síntesis, y con el propósito de continuar sistematizando los resultados que surjan de esta experiencia propuesta, se pueden recuperar algunos ejes para pensar la enseñanza de la Geografía en torno a imágenes.

En primer lugar, reconocer el enfoque epistemológico desde el que se identifican categorías conceptuales para mirar las imágenes. Al decir de Dagnino Contini y Kozameh, “nuestro indagar nos coloca frente a contextos y a personas, y en el camino, nos propone preguntas: ¿qué ocurre cuando los procesos que estudiamos y los marcos teóricos que guían nuestra mirada invisibilizan y/o niegan procesos culturales, sociedades?, ¿bajo qué matriz epistemológica hemos estado mirando las problemáticas sociales que estudiamos?” (2021: 25 y 26).

A partir de un determinado marco conceptual se autoriza un corpus de imágenes y regímenes de visibilidad (Reguillo: 2020) desde los que se promueven prácticas y modos de ver. Este posicionamiento, se refuerza desde una Geografía crítica comprometida con los problemas de la realidad social ya que propone habilitar imágenes del conflicto, fotografías y cartografías poderosas que diversifiquen y tensionen la mirada del espacio y el territorio.

Por otro lado, y atendiendo a la formación de ciudadanos críticos, se propone identificar qué imágenes permiten abordar las relaciones desiguales y conflictivas en el mundo contemporáneo. Los jóvenes impregnados por la representación visual, tienen al alcance el mundo para mirarlo, registrarlo y tomar posición, entonces ¿en qué medida la enseñanza de geografía en torno a imágenes puede acompañar procesos de formación de ciudadanos críticos?

Cabe aclarar que, la novedad de la imagen no implica una innovación en la enseñanza porque el cambio no está solo en los soportes que la contienen, sino en el marco de un



complejo contexto en el que los equipos docentes pueden tomar posición ante el desafío prioritario de formar ciudadanos críticos. Por supuesto que, no todas las imágenes pueden provocar la reflexión crítica, frente a ello también el desafío del docente es seleccionar imágenes potentes que provoquen el estudio de los problemas del mundo contemporáneo y preguntarse qué hacer desde la Geografía con la diversidad de repertorios de la cultura visual actual para acompañar aprendizajes atendiendo a la formación de ciudadanos críticos, objetivo prioritario de la política curricular de la Pcia. de Buenos Aires.

Por último, invitar a pensar metodológicamente la tradición visual y el uso de imágenes en la enseñanza de la Geografía escolar, donde el uso de diversos recursos visuales se desarrolla bajo el supuesto de que ayudan a memorizar los contenidos y permiten ubicar espacios y mostrar fenómenos de la superficie terrestre, relieves y los paisajes.

Durante el análisis de los recursos presentados en la clase, se reflexionó con el grupo de estudiantes acerca de la relevancia didáctica de las consignas para acompañar y despabilar la mirada ante secuencias de imágenes que promueven la comprensión de procesos y problemas territoriales, develar relaciones de poder, prácticas extractivistas, continuidades históricas, resistencias sociales, conflictos, problemas comunes y acciones colectivas.

Por sí solas las imágenes no dicen nada, por lo cual se plantea enseñar a mirar con una propuesta metodológica que recupere el valor de las consignas para promover aprendizajes significativos. Al decir de Ana Abramowski (2020), se sugiere proponer una pedagogía de la pensatividad de la imagen, que sospeche ante lo que se muestra y recupere el carácter de opacidad de las imágenes.

En este contexto cultural donde predomina lo visual, es necesario jerarquizar su lugar, así como también recomponer la necesidad de argumentación y pensamiento crítico, solo posible si la imagen dialoga con otros recursos didácticos y modos de aprender que asignen palabras a lo que la imagen oculta o devela.

BIBLIOGRAFÍA

Aisenberg, B. (2010) "Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje". En: Siede, I. (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique Educación. Buenos Aires. Argentina.

Anijovich R. y Mora S. (2014). "Las buenas preguntas" (Capítulo 2). En *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique.

Berger, John (2017) "Modos de ver". Barcelona. Ediciones Gustavo Gili.

Dagnino Contini y Kozameh (2021) "Nombrar(nos) para existir: Las luchas y resistencias de los pueblos originarios de Nuestramérica por su nombre". En: Dagnino Contini, A., Torno, Ch. y Melón, D. (Comps.). (2021). *Geografía del conflicto: Resistencias en territorio de Nuestramérica*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Variaciones; 2). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/171>

Didi-Huberman, Georges (2011). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires. Editorial Manantial.

Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comp.) (2014). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Bs. As. Editorial Manantial.

Fernández Caso, M. Victoria y Gurevich, Raquel (2007). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos. Claves para la formación docente. Primera edición, 2007.

Fernández Caso, María (2014) *Didáctica de la Geografía: prácticas escolares y formación de profesores*. Buenos Aires: Biblos.

Hollman, Verónica y Lois, Carla (coord.) (2013). *Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*. Rosario. Protohistoria Ediciones; Universidad Nacional de Rosario.

Hollman, Verónica y Lois, Carla. (2015). *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Buenos Aires. Paidós.

Reguillo, Rosana (2020). Políticas de la (In)visibilidad. La construcción social de la diferencia. Clase 7. Modulo I. Educación, imágenes y medios - Cohorte 16. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual.

Riestra, D.; Crivelli, S. (2005). "Consignas de trabajo en la enseñanza de la lengua: Análisis desde una perspectiva dialógica sociocultural". II Coloquio Argentino de la IADA, 11 al 13 de mayo de 2005, La Plata, Argentina. El diálogo: Estudios e investigaciones. EN: Actas del II Coloquio Argentino de la Asociación Internacional de Análisis del Diálogo. El diálogo: estudios e investigaciones. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13095/ev.13095.pdf

Siede, Isabellino (2010). "Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias



Sociales” (Capítulo 9). *En Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Editorial Aique.

Zenobi, V. (2009). “Los profesores de geografía, los materiales y sus prácticas”. XI Jornadas de Investigación del Centro de Investigaciones Geográficas y del Departamento de Geografía, 12 y 13 de noviembre de 2009, La Plata, Argentina. EN: Actas. La Plata: UNLP-FAHCE. Departamento de Geografía. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.815/ev.815.pdf

Fuentes consultadas

Ley N° 26.206 de Educación Nacional. (MNE 2006)

Ley para la implementación de la Educación Ambiental integral en la República Argentina. Disposiciones Nro. 27621 de 2021.

Aula híbrida: una ventana al camino posible

Andrea Armendano
Sandra González
Nora Camino

CEPAVE- Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP, La Plata

avarmendano@gmail.com

sandra@cepave.edu.ar

nemainst@cepave.edu.ar

RESUMEN

A partir de 2022 en nuestro país, se retorna a la normalidad, pero ésta no es exactamente igual a la de la pre pandemia, estableciéndose “una nueva normalidad”. La educación debe adecuarse a las nuevas circunstancias y el rol del docente acompaña estos cambios, convirtiéndose en mediador, favoreciendo procesos de formación autogestionados. Es importante que la oferta pedagógica sea acorde a las necesidades, por ello, la finalidad del presente trabajo es compartir una experiencia puntual de modelo híbrido en la FCNyM de la UNLP. Para saber cómo fue recibido el modelo híbrido se realizó una encuesta a los estudiantes que nos permitió conocer si este modelo mixto fue elegido como primera opción, si están conformes con los encuentros presenciales previos a cada parcial, y las ventajas y desventajas que encuentran en este tipo de cursada. Se recibieron las respuestas del 34% de los estudiantes. El 45% de los mismos se anotaron por propia elección y el 90% está conforme con la metodología. En nuestra experiencia se logró suplementar los inconvenientes respecto al reconocimiento del material práctico, mediante la incorporación del modelo híbrido, agregando clases presenciales que enriquecieron la propuesta pedagógica mediante clases prácticas, de consulta, intercambio y debate.

PALABRAS CLAVE: “Nueva normalidad”, aprendizaje autogestionado, nivel superior

INTRODUCCIÓN

A fines del 2019 se generó una emergencia sanitaria ocasionada por el virus SARS-CoV2, que, se transformó en una pandemia sin precedentes, llevando a la mayoría de



los países al confinamiento para evitar su propagación, afectando a todas las actividades humanas, y entre ellas al sistema educativo en general, incluido el nivel universitario. Este último sufrió un cambio disruptivo en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, con la incorporación necesaria y forzada de tecnología. A partir de 2022 en nuestro país, se retoman las actividades habituales, lo que permitió el retorno a las aulas, pero con el mantenimiento en principio de medidas de prevención sanitarias. Es decir, se logró un retorno a la normalidad, pero ésta no es exactamente igual a la de la pre pandemia, estableciéndose lo que se conoce como “la nueva normalidad”. Hernández et al. (2020), sostienen que ésta última se refiere a un concepto dentro del cual se comprende a una situación que no se asemeja a otras conocidas, y que consiste en volver a una normalidad diferente a la asimilada por las personas. Por esto, pareciera ser necesaria la apertura a los cambios que se avecinarán en un futuro cercano y entre esas modificaciones se incluye a la educación, la cual debe adaptarse a las nuevas circunstancias (Giorda Ugarteche, 2022; Luna y Steiman, 2020).

Una de las formas que se ha considerado para seguir con la enseñanza, es por medio de las aulas híbridas, que como expone Gracia (2020) conllevan “...un nuevo modelo híbrido que combine la enseñanza online y presencial como posible solución”. Esta “nueva normalidad” es entonces una readaptación de todo lo que ya se conoce, para actualizarlo a los nuevos contextos. Actualmente, el desarrollo de las tecnologías ha permitido numerosas nuevas formas de interacción entre estudiantes y docentes, donde los modelos híbridos permiten la combinación de distintas estrategias, presenciales y virtuales, sincrónicas y asincrónicas, tratando de optimizar las ventajas y enriqueciendo las propuestas pedagógicas (Gómez Reyes 2017).

Tal como señala el Secretario de Políticas Universitarias Jaime Perczyk: “La pandemia nos impuso millares de desafíos y urgencias, es por eso que es muy importante que las Universidades sigan avanzando en la conformación de esquemas bimodales” ya que implican “no retornar a un modelo idéntico al pre pandemia sino capitalizando lo que el sistema universitario argentino ha aprendido durante la emergencia sanitaria: aprovechando los beneficios de la virtualidad, las clases híbridas, los encuentros sincrónicos y asincrónicos y robusteciendo la presencialidad con clases prácticas, de consulta, intercambio y debate”

El rol del docente acompaña estos cambios, convirtiéndose en mediador entre los conocimientos que están a disposición en los entornos de enseñanza virtual y los estudiantes. Favoreciendo además a los procesos de formación autogestionados, donde el alumno adquiere un rol protagónico, estableciendo los objetivos que quiere lograr y administrando su propio trabajo con los docentes como guía (Miranda Izquierdo y Mainegra Fernández, 2006; Oviedo, 2013). Es importante en este recorrido, que la oferta pedagógica sea acorde a las necesidades de los distintos grupos de trabajo y especial para casos particulares. Por ello, la finalidad del presente trabajo es compartir una experiencia puntual de modelo híbrido en el nivel superior en la FCNyM de la UNLP.

Tabla 1 Resumen de las ventajas y Desventajas de la modalidad y virtual en la Educación Superior

Educación	Presencial	Virtual
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contacto directo con los docentes ✓ Sociabilización con los pares ✓ Implementar la virtud de cumplir horarios 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Disponibilidad de horarios ✓ No hay gasto de dinero en viajes a la Facultad, comida, etc. ✓ Las clases se actualizan constantemente ✓ Se llega a rincones del país y del extranjero
Desventajas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gastos de dinero en viajes a la Facultad, comida, etc. ✓ Cumplimiento de horarios estrictos ✓ Las clases se actualizan raramente o no lo hacen 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hay que establecer una rutina para observar las clases ✓ Contacto no directo con los docentes ✓ Sociabilización parcial o nula con los pares

Educación Presencial Virtual

Ventajas - Contacto directo con los docentes

- Sociabilización con los pares
- Implementar la virtud de cumplir horarios
- No hay gasto de dinero en viajes a la Facultad, comida, etc.
- Las clases se actualizan constantemente
- Se llega a rincones del país y del extranjero

Desventajas - Gastos de dinero en viajes a la Facultad, comida, etc.

- Cumplimiento de horarios estrictos
- Las clases se actualizan raramente o no lo hacen
- Hay que establecer una rutina para observar las clases
- Contacto no directo con los docentes
- Sociabilización parcial o nula con los pares

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el escenario de una cursada anual de Primer año común a las Carreras de Licenciatura en Biología, Antropología y Geología de la FCNyM de la UNLP, pudimos



recorrer un camino distinto desde el año 2020, hasta la actualidad. En 2020 se planteó la necesidad urgente de virtualizar los contenidos (con motivo de la pandemia de COVID-19), y la cursada estuvo sostenida desde el entorno virtual, sin encuentros sincrónicos. El diseño virtual de la cursada de Zoología General (en Moodle) consistió en: Presentación de la materia y docentes mediante video y Padlet, presentación del Cronograma a seguir, las Guías de Trabajos Prácticos para completar con frecuencia semanal obligatoria. Y numerosos Links a clases teóricas, bibliografía, fotos de material y videos. (Devoluciones de Trabajos Prácticos: Aprobado/Aprobado con observaciones/ Rehacer). Como formas de comunicación, siempre existió la disponibilidad de mensajería grupal o personalizada con docentes. También se habilitó la autocorrección de Trabajos Prácticos previa al Parcial, y se realizaron cuestionarios de Moodle no eliminatorio (Parcial I, II y III) para evaluar (a modo diagnóstico) al final de cada Bloque

De esta manera, se organizó la cursada en una primera instancia, en la cual no teníamos encuentros sincrónicos. Al finalizar el año, realizamos una encuesta, donde uno de los requerimientos que planteaban los estudiantes era la necesidad de conocer e interactuar, aunque sea virtualmente, con sus docentes. De esta manera, durante 2021, surge otro modelo de cursada sostenido por el entorno de AulasWeb, con comisiones de cursada sincrónica, y con el respaldo de dejar las explicaciones grabadas por cada docente para aquellos estudiantes que tuvieran problemas de conectividad, o no pudieran conectarse en tiempo real por enfermedad, cuidados parentales, trabajo, etc. Este accionar dinámico, recreando las estrategias ante los nuevos desafíos, configura una nueva comunidad de enseñanza-aprendizaje que permite la actualización constante, y el intercambio activo en tiempo real. Estos entornos virtuales colocan al estudiante en un rol activo, en el que es verdadero partícipe en la construcción de su aprendizaje.

A partir de 2022, se establece el retorno a las aulas, donde la mayor parte de las comisiones regresa a la presencialidad, pero manteniendo en las comisiones vespertinas, (generalmente menos requeridas por sus horarios) con la modalidad virtual. En esta nueva normalidad, este desafío “híbrido” (o mixto) combina las clases virtuales (en su mayoría) con clases presenciales que le permiten al estudiante repensar lo aprendido por medio del entorno virtual y sus herramientas, junto a recursos cognitivos propios. La instancia presencial, le permite conocer e interactuar con compañeros y docentes. En nuestra experiencia, éstos encuentros son de tres horas, en el mismo horario que la cursada sincrónica, en la semana previa a cada parcial. Esta clase permite de esta forma que el estudiante se relacione con el material práctico, representativo de cada grupo animal. Es así entonces, que los conceptos aprendidos en el entorno virtual, son interpelados al tener frente a sí los objetos de estudio al alcance de su mano. Otro momento presencial de este tipo de cursada es la evaluación, que consistió de 30 preguntas de tipo multiple-choice, dos de las cuales se basan en el reconocimiento del material. Es de destacar que se realizó una estadística del material reconocido en esas preguntas, y demostró que no difirió de

lo reconocido por los alumnos que tuvieron clases de acuerdo a la cursada tradicional presencial.

Como método para saber cómo fue recibido este modelo híbrido se realizó una encuesta a los estudiantes que tuvieron este modelo como opción. La encuesta nos permitió conocer si este modelo mixto fue elegido como primera opción, o llegaron a él porque no había lugar en las comisiones que preferían. También se les consultó si están conformes con los encuentros presenciales previos a cada parcial, si les parecieron suficientes, pocos o innecesarios. También se les plantea la posibilidad que nos comenten las ventajas y desventajas que encuentran en este tipo de cursada.

RESULTADOS DE LA ENCUESTA

La encuesta fue anónima y voluntaria y se llevó a cabo con los alumnos que estudian mediante la metodología virtual durante la cursada 2022, a fin de analizar la valoración de los propios estudiantes tienen sobre la modalidad implementada. Por tratarse de una encuesta voluntaria se recibieron las respuestas del 34% de los estudiantes que están cursando la materia en la modalidad virtual. El 45% de los mismos se anotaron por propia elección (Fig.1 y 2), siendo los principales motivos:

- Ahorrar más tiempo al no tener que viajar hacia la Facultad, la comodidad y lograr más atención en las clases
- Disponer de todo el material didáctico en el aula virtual
- Poder conocer a los compañeros tanto en virtualidad como en la presencialidad
- Los trabajos se resuelven más ordenadamente en los encuentros virtuales
- Ninguna

El 90% de los alumnos está conforme con la metodología (Fig. 3) y entre las ventajas se destacan (Fig. 4)

Entre las desventajas se reconocen (Fig. 5)

- Inconvenientes para el reconocimiento del material práctico
- Los inconvenientes técnicos (cortes de luz, de internet, mala conexión, etc.)
- Menos motivación que en las prácticas presenciales.
- Ninguna

A pesar de esto último, un gran porcentaje (75%) consideró suficiente la clase de reconocimiento de material previa al parcial y solo el 17% escasa, mientras que algunos (8%) la consideraron innecesaria (Fig. 6).



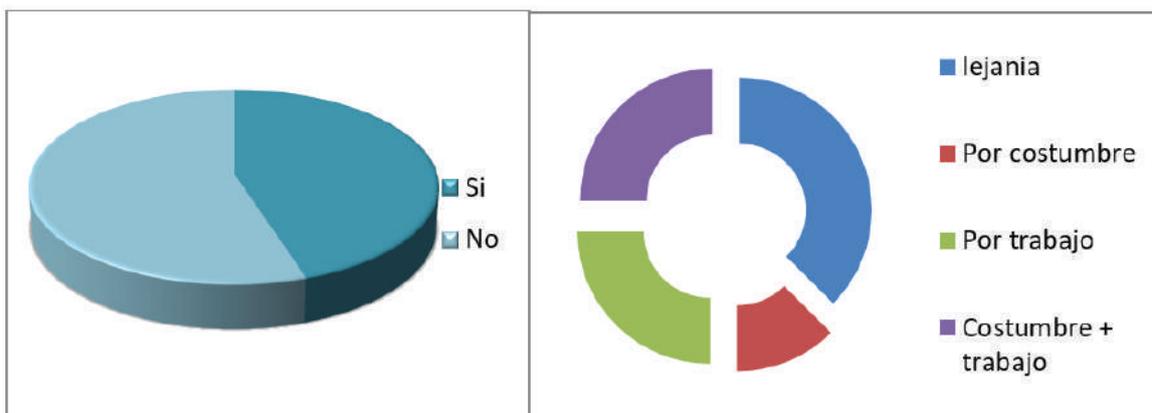


Fig. 1 Elección de cursada virtual Fig. 2 ¿Por qué elegiste la virtualidad

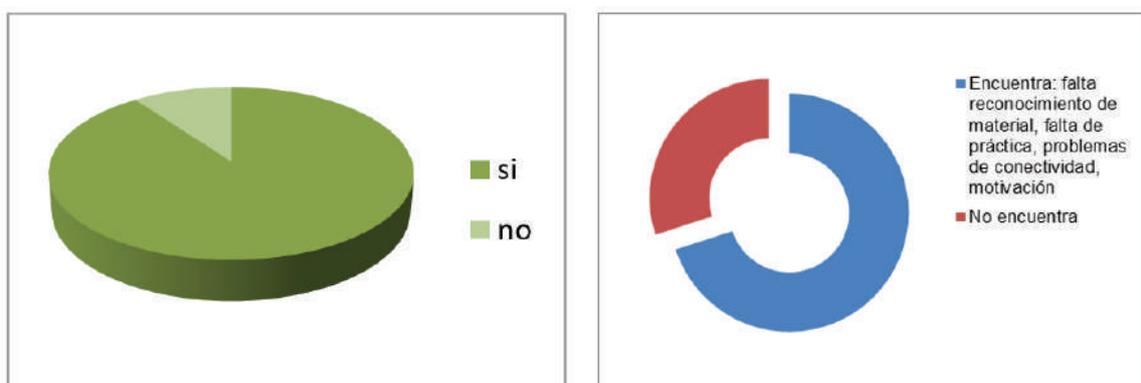


Fig. 3 Conformidad con la metodología híbrida

Fig. 4 Ventajas de la modalidad híbrida percibidas por los alumnos

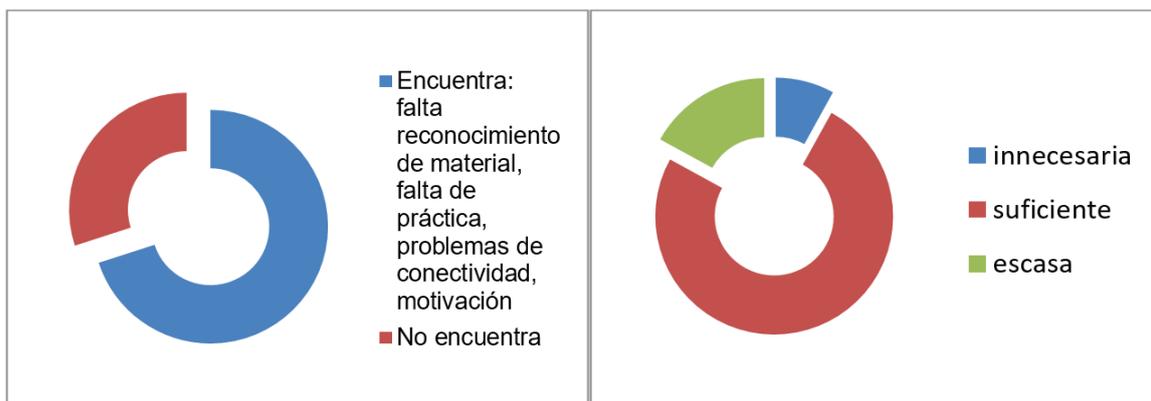


Fig. 5 Desventajas de la modalidad híbrida percibidas por los alumnos

Fig. 6 Consideración por parte de los de la clase presencial previa al parcial

CONCLUSIONES

De forma general, varios autores destacan que el esfuerzo realizado tanto por los docentes como por los alumnos durante la pandemia han llevado a crear un sistema eficaz de docencia referida a las temáticas teóricas online (Ordorika, 2020; Valdivia-Vizarreta y Noguera, 2022; Andino et al. 2022). Sin embargo, según Alfaro Sánchez (2014) la virtualización de prácticas de laboratorio sigue siendo un reto. En este sentido, en la línea de los resultados que también han obtenido otros autores, las competencias que se adquieren gracias a la práctica presencial en el laboratorio aún no se han logrado igual con la docencia online, no obstante, complementar la docencia práctica con recursos online es una buena estrategia docente, muy bien valorada por los alumnos (Córdoba et al 2021). En nuestra experiencia con la asignatura Zoología General, de acuerdo a lo manifestado por los propios alumnos en las encuestas y a lo observado a través de las evaluaciones parciales, se logró suplementar los inconvenientes de la modalidad virtual respecto al reconocimiento del material práctico, mediante la incorporación del modelo híbrido, agregando clases presenciales para la interacción con los materiales de estudio, docentes y el resto de los estudiantes. De esta forma se logró enriquecer la propuesta pedagógica mediante clases prácticas, de consulta, intercambio y debate.

Por otro lado, esta experiencia también resultó ser una gran oportunidad para aquellos alumnos que trabajan, tienen familiares a cargo, viven lejos de la Facultad y deben viajar grandes distancias, o prefieren la modalidad virtual porque les resulta una alternativa más cómoda, o atractiva como metodología de enseñanza aprendizaje. Es por lo tanto esencial en este contexto, que la oferta pedagógica resulte acorde a las necesidades actuales de los nuevos estudiantes, en los distintos grupos de trabajo, como así también para casos particulares, y que surge como alternativa válida que podría extenderse al resto de las asignaturas como una práctica habitual tendiente a una mayor inclusión del alumnado con estas características.

BIBLIOGRAFÍA

Alfaro Sánchez, D., García-Ceca J., Hernández, L. y Gutiérrez Cañas, I. Virtualización y ampliación del material docente para las prácticas de laboratorio de la asignatura de Biología Celular e Histología. (2014). *Proyecto de Innovación Docente*. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/29323/>

Andino, P. A., Santos, O. M. B., Suarez, A. E. G., Burgos, G. H. P., & Mendieta, G. N. (2022). Educación virtual vs educación presencial ventajas y desventajas para los estudiantes en universidades públicas: Caso UG. *Polo del Conocimiento*, 7(7), 843-860.



Córdoba-Díaz, D., Fraguas-Sánchez, A. I., Córdoba-Díaz, M., Aparicio-Blanco J., Fernández-Carballido, A., Negro-Álvarez, S., Barcia-Hernández, E., García De Fernando Minguillón, G., Torres-Suárez, A. I. y Martín-Sabroso C. (2021). Recursos para la virtualización de prácticas de laboratorio de materias de carácter tecnológico: aplicación y validación de los mismos en tecnología farmacéutica. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, vol. 28, pp. 17-23.

Giorda Ugarteche, M. E., Fernando Soria, F. y Viggiani, A. (2022). La Bimodalidad en el Nivel Superior. *En la mira. La educación superior en debate* Vol. 3 Núm. 4

Gómez Reyes, L. (2017). B-learning: ventajas y desventajas en la educación superior. In *VII Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación Virtual ya Distancia. México*. <http://www.eduqa.net/eduqa2017/images/ponencias/eje3/3>

Gracia, M. (2020). Aulas híbridas: tecnología y educación en un mundo pandémico. *El Periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/activos/innovadores/20200902/aulas-hibridas-wacom-vuelta-cole-educacion-pandemia-8095324>

Hernández, Y., López, L. y López, E. (2020). Terminología y escritura en tiempos de COVID-19. *CorSalud*, 12(2), 184-188. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2078-71702020000200184&lng=es&tlng=es.

Luna, A., & Steiman, B. (2020). La educación bimodal como puerta de acceso a la Universidad. In *III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública* (Edición en línea, junio de 2020).

Miranda Izquierdo, Jesús; Mainegra Fernández, Déborah. Aprender a aprender: el aprendizaje autogestionado. Mendive. *Revista de Educación*, [S.l.], v. 4, n. 4, p. 283-289, sep. 2006. ISSN 1815-7696. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/246>

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8.

Oviedo, P. E. (2013). El aprendizaje autogestionado y colaborativo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (60), 277-288.

Valdivia-Vizarreta, P., & Noguera, I. (2022). *La docencia en pandemia, estrategias y adaptaciones en la educación superior: Una aproximación a las pedagogías flexibles*. Edutec. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (79), 114-133

Comprensión lectora y paratexto

María Anahí Peñalva
Sonia Beatriz Tosti
Analía Cristina Cecho
Andrea Viviana Bosi
Mariano Ezequiel Lazo

Facultad de Odontología UNLP
anahipenalva@gmail.com

RESUMEN

Cubo de Severino (2006 p 106) explica que las estrategias superestructurales de lectura y su vinculación con el paratexto (*conjunto de producciones discursivas que un autor selecciona para poner en valor su texto: tipografía, títulos, gráficos, cuadros, notas, resúmenes, prefacios, que en nuestro medio, Alvarado denomina paratexto.*) En Fisiología de la FOLP de la UNLP hemos realizado una experiencia que relaciona la comprensión de textos y el paratexto con el propósito de establecer qué conocimientos poseen los estudiantes sobre el paratexto, ayudarlos a reflexionar sobre su propio proceso de comprensión, y vincularlo con el paratexto. A 57 estudiantes se les tomó una prueba con tres consignas: 1- ¿Qué conoce del paratexto? 2- ¿Cómo identifica cuál es la idea principal? 3- ¿En qué parte del libro se encuentra? En el primer y en el tercer caso debían elegir la respuesta entre varias opciones. En el segundo, se invitaba a los estudiantes a desarrollar su criterio para darse cuenta cuál es la idea principal. Hemos efectuado un análisis cuantitativo en los tres casos y en la segunda consigna, además, una reflexión sobre cada respuesta. (Más detalles en el texto).

PALABRAS CLAVE: comprensión, textos, paratextos, autor

DESARROLLO DEL TRABAJO

En este año 2022, en el marco de la asignatura Fisiología de la FOLP-UNLP, se trabaja con la comprensión de textos académicos científicos.



Los docentes, en todas las disciplinas usamos el lenguaje escrito y por lo cual debemos lograr que los estudiantes aprendan estrategias de lectura y escritura propios de la asignatura, para desarrollar la comprensión lectora

Comprender es interpretar y asimilar el sentido de las cosas y busca la comprensión desde el discurso. La comprensión implica una competencia cognitiva: Sáenz de Acedo Lizárraga (2010: p 21-22) define a las competencias cognitivas como "*las que se relacionan, principalmente, con el sistema intelectual del ser humano, solución de problemas, etc. (..). forman parte de la arquitectura mental del ser humano, integrada por los procesos que tienen como finalidad preferentemente comprender, evaluar y gestionar información, tomar decisiones y solucionar problemas.*". La lectura constituye un procedimiento vital en el cual, a partir de la información leída, se construyen significados, donde los esquemas previos, el patrimonio cultural y los conocimientos del sujeto lector son importantes porque permiten alisar, sintetizar, discutir, etc. El lingüista Giovanni Parodi (2014 : 65- 66) considera la *comprensión* como "*una habilidad que se desarrolla a lo largo del tiempo y en la que el lector tiene un rol importante ya que no es algo que le acontece pasivamente, (..) dado que se entiende el texto escrito como una unidad semántica- estructural, (...) provee pistas para que un lector medianamente experto lo haga un todo coherente; es tarea del comprendedor ser capaz de guiar y controlar sus propios procesos mentales con el fin de construir una interpretación textual acorde con sus conocimientos anteriores y las intenciones del escritor.* Entre los procesos cognitivos básicos para el desarrollo del intelecto, se destacan la percepción y la atención.

Respecto a la lectura, es fundamental la alfabetización, es decir, los procesos de decodificación del texto escrito. Recogiendo las ideas de Piaget y Vigotsky, Gómez Mácker y Perronard (2008 p 31) explican: *el desarrollo del intelecto consiste en ganar una mejor comprensión y control sobre los propios procesos cognitivos o mentales y aprender y ponerlos al servicio de un objetivo, es decir, a utilizarlos estratégicamente.* Precisamente, Cubo de Severino (2006 p 106), describe en la lectura estrategias superestructurales, inferenciales, macroestructurales, microestructurales, y léxicas

Cada texto tiene una forma y un contenido: esta autora señala el concepto de estrategias superestructurales y las relaciona con el paratexto. *Las estrategias superestructurales son aquellas que permiten reconocer los esquemas retóricos en la tarea de comprensión de los textos (...) pueden agruparse en tres tipos: 1- identificación de categorías paratextuales y de su función discursiva., 2- reconocimiento de categorías canónicas y procedimentales y su función discursiva 3- establecer relaciones entre las superestructuras y las macroestructuras textuales).*

Los textos utilizados por los estudiantes universitarios poseen rasgos favorecidos por la disciplina que exponen. Todos ellos presentan en su compaginación lo que, en nuestro medio, la lingüista Maite Alvarado, en la década del 90 a dado en llamar *paratexto*. De acuerdo con Pipkín Embón y Reynoso (2010 p 107) fue *Gérard Genette* entre los años 1982

y 1987, quien se centró en el libro como objeto de estudio *resaltando la importancia del conjunto de producciones discursivas que, bajo su responsabilidad, un autor selecciona para poner en valor su texto: tipografía, compaginación, títulos y subtítulos, ilustraciones, gráficos, cuadros, notas, epígrafes, resúmenes, prefacios, índice general, índice de autores, glosario, etc.*

Desde entonces, se ha reflexionado sobre el paratexto de autor y el paratexto de editor. En el primero se consideran el título y los subtítulos, el nombre del autor, epígrafes, dedicatoria, prefacio, notas, índices, y bibliografía. En el paratexto de autor se incluyen dispositivos visuales. Más recientemente, el especialista en comunicación, *Philippe Lane*, en la década del noventa estudia con precisión las producciones que son responsabilidad del editor, como las tapas, las solapas, el comentario de contratapa, la publicidad, notas, entrevistas al autor, etc.

El creador del paratexto lo ha presentado como una prolongación del texto. Pipkín Embón y Reynoso (2010 p 108) manifiestan que *el paratexto despliega su potencial al emprender una lectura no lineal de textos en cuya estructura, además del componente verbal, entran otros dispositivos scripto-visuales como gráficos, esquemas, diagramas, tablas, fotos, dibujos, imágenes, infografías, etc., que permiten una interrelación específica entre sí y con el texto base* que enriquece la construcción de sentidos. El paratexto del editor se relaciona con la estrategia de difusión, producción y venta de los libros. El editor es responsable de la tapa, contratapas, solapas, sobrecubierta, etc.. Estos elementos paratextuales constituyen, por un lado, la cara del libro y por el otro, depende de la decisión del editor o el imprentero, la inclusión del material icónico en el texto. En el paratexto editorial podemos encontrar elementos verbales y elementos icónicos, incluidos en estos últimos se hallan lo que Genette denomina elementos “materiales”, que se distinguen del resto de los elementos paratextuales, que pueden ser icónicos o verbales. Los icónicos se superponen con el texto, por la tipografía y el diseño de la página que dan forma al texto. Al decir de Alvarado (2009 p 31), *“(...) el paratexto editorial se ocupa de la transformación del texto en mercancía y los diversos elementos que lo integran son marcas de ese proceso. Este carácter mercantil que en los libros a veces se desdibuja atrás de la sobriedad o el esteticismo, es evidente, en cambio, en los medios de prensa: el contraste en el diseño de las tapas de los diarios desplegada en los quioscos permite apreciar, (...), la estratificación del público al que apela y, por lo tanto, el intento de ocupar una franja del mercado.*

Como elementos icónicos, históricamente encontramos, los *pictogramas* y I, los *ideogramas*, que constituyen las primeras formas de comunicación escrita de la humanidad. Los *ideogramas* conforman verdaderos códigos donde se inscriben signos icónicos para transmitir distintos mensajes como en la escritura china.

U. Eco, citado por Alvarado (2009 p32) manifiesta: *“(...) Los signos icónicos reproducen algunas condiciones de la percepción del objeto, pero después de haberlas seleccionado según código de reconocimiento y haberlos registrado según convenciones gráficas (...).*



Muchas veces las imágenes van acompañadas de texto, conformando epígrafes, pero cuando la imagen se vincula con el texto de una manera estrecha, se transforma en una ilustración, porque esclarece, ilumina. Se denominaban iluminadores en la edad media a los ilustradores. Pero también ilustrar es una manera de embellecer un texto y con ello se cumple un objetivo comercial, que es atraer al público.

Alvarado (2009 p 41) reproduce en su libro el significado de la palabra *gráfica*, según el diccionario Sopena: *1-Perteneciente o relativo a la escritura, 2-Que se representa por medio de figura. 3- Dícese del lenguaje o expresión que hace comprender con toda claridad las cosas descritas 4- Representación de datos numéricos de cualquier clase por medio de una o varias líneas que exponen la relación o gradación que entre sí guardan estos datos.*

El lenguaje gráfico, a través de cuadros, imágenes, dibujos, gráficos, mapas conceptuales, donde existen relaciones que jerarquizan e integran la información, facilitando las conceptualizaciones. Las imágenes creadas o reinsertados en un contexto discursivo diferente al original, además de cumplir un papel estético, pueden ocupar un rol importante al promover pautas que iluminan el texto desde otro ángulo.

Algunos elementos del paratexto ayudan al lector en el proceso de comprensión. Tanto las contratapas como los prólogos y los índices se presentan como una macroestructura, es decir, como una representación abstracta de la estructura global del significado e integran semánticamente la información.

Alvarado (2009 p 81) explica *Para construir esa representación o macroestructura semántica el lector debe ser capaz de establecer relaciones de coherencia¹ entre las frases. Por más que conozca el significado de las palabras y entienda las frases aisladas, si no puede establecer relaciones entre ellas, la comprensión fracas.a*

Las anticipaciones proporcionadas por el paratexto facilitan la comprensión, ya que el sujeto lector no parte de cero sino *de una primera representación semántica del tema*, que se irá reformulando sobre la marcha, y así activará en la memoria del lector, las redes de comunicaciones conceptuales.

Señala Alvarado (2009 p 84): *“(...) el paratexto es una herramienta útil para operar con la maquinaria del texto, siempre y cuando se sepa manejarla. El conocimiento de esta herramienta es un aspecto fundamental de la comprensión lectora.”*

Desarrollo de la experiencia:

En la asignatura Fisiología de la Facultad de Odontología de la UNLP estamos trabajando, desde hace varios años, en proyectos de investigación sobre Comprensión de textos. En esta oportunidad hemos realizado una experiencia que intenta relacionar la

1.-La coherencia: para algunos autores, es una propiedad de los textos, cuya proposiciones se organizan en torno a un tema común o macroestructura. Para otros autores, en cambio, es una construcción del lector, que asigna significado a la información que brinda el texto (M. Alvarado 2009 p 17)

comprensión de textos y el paratexto con el propósito de establecer qué conocimientos poseen los estudiantes sobre el paratexto, ayudar a los mismos a reflexionar sobre su propio proceso de comprensión, y vincular la comprensión textual con el paratexto.

Con 57 estudiantes de nuestra asignatura efectuamos una prueba donde formulamos tres consignas: 1- ¿Qué conoce del paratexto? 2- ¿Cómo identifica la idea principal? 3- ¿En qué parte del libro se encuentra? En el primer y en el tercer caso debían elegir la respuesta entre varias opciones. En el segundo caso se invitaba a los estudiantes a desarrollar su criterio para darse cuenta de cuál era la idea principal. Hemos efectuado análisis cuantitativos en los tres casos y en la segunda consigna, una reflexión sobre cada respuesta.

Con respecto a la primera pregunta, *¿qué conoce del paratexto?*, los estudiantes debían optar entre varias opciones; dentro de ellas había respuestas erróneas como contenidos, capítulos del libro y otras válidas como contratapas, prólogo e índice. Se marcaron 15 respuestas erróneas de un total de 57, lo que constituye 27 % (15 alumnos). Continuando con el análisis cuantitativo, podemos determinar la frecuencia de las respuestas verdaderas: 33% (20 alumnos) afirma que conocen las contratapas, 20% (11 estudiantes) indica que conoce los índices y el 20% (11 estudiantes) señala que conoce los prólogos.

En la segunda, propusimos como consigna a *desarrollar ¿Cómo identifica la idea principal?* Frente a esta propuesta, 6 alumnos no respondieron y uno contestó “no sé”.

De los restantes obtuvimos como respuestas:

A) Por que se pone en relieve la relevancia de una parte del tema y la consideran una idea principal. **Frecuencia:** 12estudiantes. Si calculamos el porcentaje de este valor, nos da el 21,05% del total de 57 estudiantes a quienes se les hizo la prueba.

B) Sitúan a la idea principal en un lugar físico: por ejemplo al inicio, en la introducción, al final del párrafo o “en la contratapa”, correspondiente al paratexto del libro. **Frecuencia:** 8 alumnos afirmaron lo expuesto. Si calculamos el porcentaje de este valor, nos da el 14,03 % del total.

C) Por el título: **Frecuencia:** 5 alumnos. Si se calcula el porcentaje de este valor en un total de 57 estudiantes nos da 8,77 % del total..

D) Algunos estudiantes construyen su respuesta afirmando que el autor define, enuncia, describe o explica un tema. **Frecuencia:** 5, cifra que corresponde al 8,77% del total.

E) Porque contiene resumen y / o palabras claves. los estudiantes han elaborado 5 respuestas de este tenor. **Frecuencia:**5 Si calculamos el porcentaje correspondiente, nos da el 8,77% del total.

F) Por la presencia de subrayados y la tipografía (como palabras en negrita). **Frecuencia:** se hallan 4 respuestas en este sentido.. Si calculamos el porcentaje de este valor, nos da 7,01% del total.

G) Se dan cuenta que verdaderamente las ideas principales son las que le dan sentido y significado al tema 3 estudiantes. Si calculamos el porcentaje de esta frecuencia nos da



5,26% del total de 57 estudiantes a quienes se les hizo la prueba.

H) *“Porque la idea principal esta parte del texto que más se relaciona con el tema”* escribieron 2 estudiantes. Si calculamos el porcentaje de este valor, nos da el 3,50% del total.

I) *“Depende del contenido”*, expresaron: 2 alumnos. Si calculamos el porcentaje de frecuencia, nos da el 3,50 % del total.

J) *“El tema tiene todas las ideas principales” o es “la parte principal del párrafo”*. Expresaron 2 estudiantes. Si calculamos el porcentaje de este valor nos da el 3,50% del total de 57 estudiantes a quienes se les hizo la prueba.

K) Un solo alumno hizo referencia a que *“es donde el autor da una experiencia o relato sobre el tema”*. En porcentaje representa el 1,75% del total.

L) *“Porque tiene verbos”*: Sólo un estudiante toma en cuenta la ejecución de una acción como referente a una idea principal. **Frecuencia:** 1, que corresponde a 1,75% del total.

Reflexiones:

En A) los estudiantes identifican ideas principales por la importancia que revisten, sin detallan dónde radica la misma.

En B) no se demuestra comprensión de la pregunta.

En C) la pregunta hacía referencia al texto, independientemente del título

En D) los estudiantes que respondieron de esta manera no comprendieron la consigna. El protagonista no es el autor, es el estudiante, quien se tendría que dar cuenta de cuál o cuáles son las ideas principales.

En E) los estudiantes valoran el resumen como herramienta que le permiten conocer la idea principal y la orientación sugerida por las palabras claves. Se observa un principio de comprensión del texto.

En F) este grupo de alumnos da importancia a una imagen gráfica y a la ejecución de subrayados para diferenciar la idea principal. Se aprecia un inicio en la comprensión del texto.

En G) los estudiantes expresan con claridad y precisión la presencia de la idea principal ya que aporta el sentido y significado al texto. Existe comprensión.

En H) se observa que la afirmación que señalan los estudiantes es una obviedad.

En I) la expresión de los alumnos es tan obvia que no significa nada.

En J) existe un error de concepto al considerar que el párrafo contiene “todas las ideas principales”, porque posiblemente también se encuentran ideas secundarias.

En K) el estudiante se da cuenta que se relata una experiencia pero no ahonda desde donde parte el relato o cuál sería el hilo conductor del mismo, elementos indispensables para diferenciar la idea principal.

En L) en la oración, el alumno busca el sujeto que, expresada con un verbo, realiza una acción. No siempre los verbos conllevan una idea principal. Se pueden elaborar distintos tipos de pensamientos que no implican acciones concretas.

Con respecto a la tercera pregunta 3 *¿En qué parte del libro se encuentra?* (la idea principal) los estudiantes debían elegir la respuesta entre varias opciones. Los resultados fueron:

a) En el **índice**: 24 alumnos optaron por esta sugerencia, cifra que representa el 42,10% del total., b) En el **prólogo**, opción seleccionada por 14 estudiantes , cifra que corresponde al 24,56 % del total. C) En el **colofón**, respuesta dada por 11 estudiantes, que representan el **19,29%** d) En las conclusiones: esta opción fue seleccionada por 8 alumnos, que representan el 14 % de la población.

Conclusiones

Las dificultades en la comprensión lectora se deben a que los sujetos se conducen como en la oralidad, intentando interactuar como si el libro fuera una persona física. No ponen en juego las competencias cognitivas y no demuestran el desarrollo de estrategias lectoras y pasan por alto todo el paratexto, efectuando una lectura lineal, inclusive desestiman las notas al pie de página, que enriquecen los conceptos.

Hemos vinculado los resultados de la consigna 2 (*¿cómo identifican la idea principal de un párrafo?*) con las otras dos consignas, Un total de 20 , que corresponde al 13 los 57 estudiantes que ejecutaron la prueba comprenden o están desarrollando un proceso de comprensión de textos porque saben cómo identificar la idea principal Las reflexiones se hacen a partir de las respuestas de estudiantes agrupados en G, E y F, cuando describimos las características de estos grupos:

G) los estudiantes expresan con caridad y precisión que reconocen la presencia de la idea principal porque aporta sentido y significado al texto. Existe comprensión.

E) los estudiantes valoran el resumen como herramienta que le permiten conocer la idea principal y la orientación sugerida por las palabras claves. Se observa un principio de comprensión del texto.

F) este grupo de alumnos da importancia a una imagen gráfica y a la ejecución de subrayados para diferenciar la idea principal. Se aprecia un inicio en la comprensión del texto.

Respecto a la pregunta 1 (*¿qué conoce del paratexto?*) se vincularon especialmente a aquellos estudiantes que se encontraban en el proceso de comprensión: 20 responden “las contratapas”, 11, “el prólogo” ; 11, “el índice” y, que es una respuesta errónea. Aquí en 42 casos se estableció una relación coherente que indicaría comprensión.

Con respecto a las respuestas a la pregunta 3 (*¿En qué parte del libro se encuentra la idea principal?*) podemos afirmar que, efectuadas por un grupo de 38 alumnos dan respuestas correctas: índice (24) prólogo (14), en 10 casos eligieron “en el colofón”, y en 9, “en las conclusiones.” (respuesta incorrecta).

Como resultado final encontramos que en 8 estudiantes (14 %) existen respuestas válidas a las tres preguntas y a la consigna, lo que significaría mejor comprensión y mayor



conocimiento del tema.

Vistos estos resultados tenemos intenciones de organizar desde nuestra asignatura un curso complementario para nuestros estudiantes, sobre este tema.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado Maite (2009) Paratexto. Enciclopedia Semiótica . Eudeba

Cubo de Severino Liliana (2006) Leo pero no comprendo . Comunicarte

Gómez MackerLuis yPerronard Marianne (2008) La comprensión de textos escritos (cap. 1)Viramonte de Avalos(Ediciones Colihue) Comprensión lectora Dificultades estratégicas en resolución de problemas inferenciales (pp 15 -52). Ediciones Colihue

Parodi GioGiovanni (2014) Comprensión de textos escritos La teoría de la comunicatividad Eudeba

PipkínEmbón Mabe y I Reynoso Marcela (2010) Prácticas de lectura y escritura académicas. Comunicarte

Saenz de Acedo Lizarraga (2010) Competencias Cognitivas en Educación Superior. Narcea

Creación de contenido práctico para el dictado virtual de Biotecnología y Alimentos durante el 2021

María Teresita Castañeda

Aldana Brea

Juan Pablo Gorgojo

Claudio Voget

Departamento de Química, Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional de La Plata

castaneda@biotec.quimica.unlp.edu.ar

RESUMEN

Biotecnología y Alimentos es una materia optativa de la carrera de Lic. en Biotecnología y Biología molecular de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. Se caracteriza por tener una impronta empírica, basada principalmente en la realización de trabajos prácticos para la elaboración de alimentos fermentados y visitas a diferentes pymes y emprendimientos alimenticios. Debido al aislamiento ocasionado por el COVID-19, la cátedra tuvo que hacer una reestructuración de sus clases prácticas para poder adaptarlas al dictado virtual. Dicha reestructuración consistió en prácticas virtuales sobre los procesos abordados en los TPs donde se explicaba el proceso acompañado de contenido audiovisual. Además, se generaron videos “caseros” donde los docentes instruyeron a los alumnos para llevar a cabo la producción de alimentos fermentados en sus casas con un mínimo equipamiento. Por otro lado, se coordinaron visitas virtuales a empresas y charlas para que los alumnos puedan acercarse al sector productivo. Para el seguimiento y evaluación de los contenidos se generaron seminarios grupales teóricos/prácticos y talleres para la elaboración de un trabajo integrador grupal. Al finalizar la cursada se valoró el proceso a partir de una encuesta, obteniéndose devoluciones que nos ayudarán en la mejora continua de la cátedra.

PALABRAS CLAVE: Biotecnología y alimentos, prácticas virtuales, contenido audiovisual, seminarios grupales, talleres de trabajo integrador

INTRODUCCIÓN

Biotecnología y Alimentos es una materia de carácter optativo que se dicta en el segundo semestre. Está destinada principalmente a alumnos que cursan el quinto año de la carrera de Licenciatura en Biotecnología y Biología molecular. El origen de esta materia optativa se



remonta al año 2008, y surge a partir de la inquietud de un grupo de estudiantes interesados en los alimentos fermentados y la amplia variedad de Bioindustrias alimentarias existentes en nuestro país. En consecuencia, esta materia optativa nace con el propósito de aplicar los conocimientos incorporados a lo largo de la carrera en el ámbito de las industrias alimentarias, ya sea mediante la manufactura de alimentos fermentados o la producción de inóculos y diversos insumos de origen biotecnológico empleados en dichas industrias. De este modo, la asignatura cubre un área del conocimiento de mucha importancia para el graduado en biotecnología ya que la bioindustria alimentaria constituye uno de los pilares del desarrollo económico del país. Desde sus inicios, esta materia se gestó con la ideología de “aprender haciendo”, lo que se implementó incorporando una gran cantidad de horas destinadas a trabajos prácticos y visitas a industrias/pymes alimentarias. Se busca que el alumno se involucre en el desarrollo de la cursada, trabaje activamente en la realización de los alimentos fermentados y tenga una actitud proactiva que lleve a incorporar nuevas temáticas de interés de modo de generar una cátedra dinámica y colaborativa. Para los docentes que conformamos esta materia, cada año de cursada es diferente y nos trae nuevos desafíos que llevan a la construcción del conocimiento guiado por los intereses de los alumnos y las tendencias alimentarias en continuo cambio y evolución.

La pandemia ocasionada por el virus del síndrome respiratorio agudo severo tipo-2 (SARS-CoV-2) (Díaz-Castrillón, 2021) no solo nos golpeó en lo personal, sino que cambió completamente nuestra percepción de cómo impartir el conocimiento en tiempos de aislamiento. La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) resolvió en marzo del 2020 que mientras se mantuviera el estado de emergencia sanitaria se suspenderían las actividades académicas presenciales, implementando la modalidad de enseñanza a través de campus virtuales y otros entornos digitales. A partir de estas recomendaciones, los docentes comenzamos una etapa de readecuación de contenidos y adaptación a entornos virtuales para garantizar el adecuado desarrollo de las actividades académicas (Castañeda, 2021). El año 2020 fue el más difícil, ya que muchos de nosotros no estábamos habituados al manejo de entornos virtuales. A partir del año 2021 desde Biotecnología y Alimentos ideamos una estrategia para el dictado de esta materia de índole práctica de manera casi exclusivamente virtual. Este trabajo tiene como objetivo relatar nuestra experiencia en el dictado de Biotecnología y Alimentos en modalidad virtual durante el año 2021.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Desarrollo de la cátedra en modalidad presencial

Previo a la pandemia, la modalidad presencial consistía en encuentros teóricos/prácticos con una carga horaria de 6 horas semanales. En estos encuentros se desarrollaban conceptos teóricos mediante el uso de Power Point. Respecto a la práctica, se llevaban a cabo trabajos prácticos en su mayoría destinados a la producción de un alimento

fermentado (chucrut, vino, tempeh, queso, etc.). La manufactura de estos productos muchas veces requería más de una clase ya que en algunos casos era necesario tomar muestras periódicamente para ver la evolución de los parámetros físicos-químicos y microbiológicos. Adicionalmente, se realizaban visitas a emprendimientos/pymes regionales, tales como la Champiñonera de Punta Indio y Viñedos/bodegas de Berisso. Nuestro desafío en tiempos de pandemia consistió en adecuar esta materia, que como puede verse tiene un elevado contenido práctico, a la modalidad de cursada virtual. A continuación, relataremos la estrategia empleada en la construcción de los contenidos virtuales de índole práctica.

Relevamiento sobre las expectativas de los alumnos sobre la materia

Para construir esta nueva modalidad de enseñanza de la materia, se hizo un relevamiento para conocer las expectativas de los alumnos interesados en cursar la materia dadas las restricciones impuestas respecto a la presencialidad. Para ello, se incorporó en el formulario online de inscripción dos preguntas opcionales: “¿Por qué eligió cursar esta materia?” y “¿Qué expectativas tiene de la materia?”. Ambas preguntas tienen como objetivo analizar las percepciones previas del alumno sobre la materia y qué conocimientos/habilidades espera adquirir a lo largo de la cursada. Respecto a la elección de la materia para cursar se destacó el interés en la industria alimentaria como salida laboral directa y la falta de conocimiento en este rubro a lo largo de la carrera. En relación con la salida laboral, les parece una optativa que los puede acercar a la industria, ya que, de acuerdo con sus respuestas, la carrera se encuentra muy orientada a la investigación. Por otro lado, en lo que respecta a las expectativas, reconocen conocer muy poco sobre el área de alimentos y esperan aprender sobre procesos industriales, diversificar el conocimiento y poder conocer alguna empresa en la medida de lo posible. Con este relevamiento, los docentes nos reunimos virtualmente para reestructurar el dictado de la materia, guiándonos por las inquietudes planteadas por los alumnos. Todas las propuestas que se detallarán a continuación fueron incorporadas en el contrato pedagógico que se presentó a los alumnos al comienzo de la clase inaugural.

Reestructuración de la cátedra para el dictado virtual.

A partir de los resultados obtenidos en el relevamiento, Biotecnología y Alimentos se reestructuró para la cursada en modalidad virtual de la siguiente manera:

- Clases teóricas (3 h/semana) en encuentros sincrónicos en la plataforma *Zoom*. A su vez, las clases fueron grabadas y subidas a *Cátedras virtuales* junto con los ppt/ videos/bibliografía para tener acceso de manera asincrónica.



- Clases prácticas (3 h/semana) en la siguiente modalidad:
 - Prácticas virtuales a cargo de la JTP y auxiliares docentes: los encuentros fueron sincrónicos mediante la plataforma *Zoom* pero se podía acceder a la grabaciones de manera asincrónica.
 - Seminarios virtuales de preguntas/problemas grupales: los encuentros fueron sincrónicos para la resolución grupal de un seminario teórico/práctico y la discusión con los docentes.
 - Visitas a industrias: Se realizaron en modalidad híbrida. Con algunas empresas se llevaron a cabo visitas virtuales mientras que al final del cuatrimestre se coordinaron visitas presenciales.

A continuación, se describirán en más detalle las actividades que se desarrollaron en las clases prácticas.

- **Prácticas virtuales.**

Estas consistieron en presentaciones dictada por la JTP, en colaboración con los auxiliares docentes. Su objetivo principal fue reemplazar los trabajos prácticos dada la imposibilidad de realizarlos de manera presencial. Para ello, y teniendo en cuenta las sugerencias de los alumnos, se diseñaron clases que constaban de dos partes. En la primera parte de la práctica se introducía al alumno en la producción del producto fermentado a escala industrial desde el punto netamente técnico con énfasis en el proceso y los equipos que se emplean en la industria. Cada etapa y secuencia de operación se ilustró con fotos, gifs animados y videos de industrias (Figura 1).



En la segunda parte de la práctica virtual se adaptaron las etapas de la producción a escala industrial a un proceso a baja escala. Si bien este proceso está basado en los protocolos empleados en los TPs, se modificó para que aquellos alumnos que desearan producirlo en sus casas pudieran hacerlo con un mínimo de equipamiento. Estas producciones fueron realizadas por los docentes en sus domicilios, fueron grabadas y editadas para generar un video instructivo de corta duración para su reproducción en la clase (Figura 2).



Figura 2 . Ejemplo de la segunda parte de la práctica virtual de producción de hidromiel.

- **Seminarios virtuales de preguntas/problemas grupales.**

Una vez finalizado un eje temático del programa, el cuál consistía en la clase teórica y la práctica virtual correspondiente, se llevaba a cabo un seminario de resolución grupal. La finalidad de estos seminarios era por un lado afianzar los conceptos incorporados tanto en la teoría como en la práctica y, por otro lado, fomentar el trabajo colaborativo entre los estudiantes bajo la tutoría de los docentes. Los alumnos contaban con una guía de preguntas teórico/prácticas y algunos problemas. Para la resolución se constituyeron grupos de trabajo de no más de cuatro personas y se establecieron encuentros sincrónicos en el entorno virtual *BigBlueButton* (bbb) para su resolución en diferentes salas de trabajo. Los docentes acompañábamos el proceso asistiendo a las salas de trabajo cuando surgía alguna duda. Una vez finalizado el encuentro, las producciones eran subidas a *Cátedras virtuales* y recibían una devolución por parte de los docentes tutores.

- **Visitas a industrias.**

Una de las inquietudes de los estudiantes era poder realizar visitas a industrias. Debido a las condiciones de aislamiento que aún persistían en el año 2021, organizamos charlas virtuales para que los alumnos pudieran conocer el empleo de la biotecnología en el ámbito productivo de la industria alimenticia. Previo a las charlas virtuales, se elaboraron muros colaborativos en *Cátedras Virtuales* donde los alumnos pudieron volcar información/videos/fotos que les parecía relevante sobre la empresa y preguntas que deseaban hacerle al presentador (Figura 3).

A lo largo del cuatrimestre se llevaron a cabo dos charlas virtuales. La primera estuvo a cargo de la Lic. Laura Correa, responsable en Laboratorios Craveri del proyecto BIFE de carne cultivada. La segunda charla fue un recorrido virtual por las industrias DANONE, donde se hizo énfasis en el procesamiento de la leche para la producción de lácteos fermentados a la vez que se realizó un recorrido virtual por la empresa.

Al final del cuatrimestre pudimos realizar algunas visitas presenciales de carácter no obligatorio a pymes de la zona. Particularmente, se visitó una Champiñonera localizada en



Punta Indio y un viñedo y bodega de la cooperativa de vinos de la costa en Berisso. Estas últimas fueron grabadas por los docentes para que quienes no estaban en condiciones de asistir puedan hacer el recorrido de manera virtual.

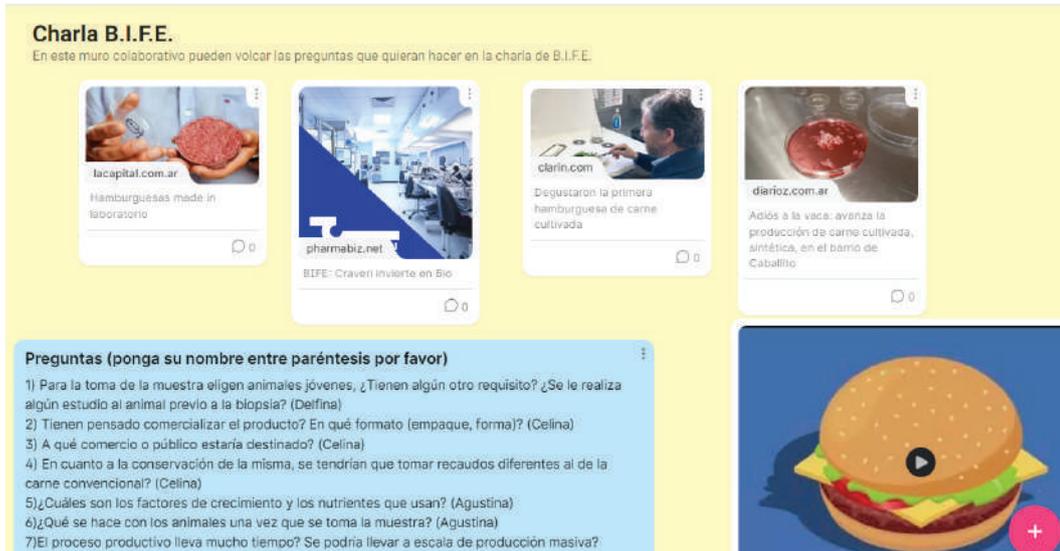


Figura 3 Muro colaborativo previo a la charla sobre B.I.F.E de la División Bioingeniería de Laboratorios Craveri.

Trabajo final integrador.

Para la aprobación de la materia, además de la nota conceptual y la devolución de los seminarios grupales, debían presentar un trabajo final integrador. Este trabajo tenía como objetivo emplear los conocimientos y herramientas adquiridas para desarrollar un proceso productivo tendiente a la fabricación de un alimento fermentado o insumo alimenticio de origen biotecnológico. Para ello, los alumnos trabajaron en los grupos ya establecidos y seleccionaron un producto de su interés. Luego, tuvieron que transitar los pasos necesarios para idear un proceso que permita la producción y comercialización de dicho producto desde una óptica emprendedora. Para acompañarlos y guiarlos en el desarrollo del trabajo, ideamos una guía orientativa y coordinamos tres talleres opcionales en los cuales podían trabajar en salas virtuales y, a su vez, aprovechar el sistema de tutorías con los docentes. En ellos, podían compartir el avance de sus producciones, despejar dudas y debatir sobre cuestiones técnicas. Al final de estos talleres se coordinó un encuentro virtual en el cual los alumnos pudieron exponer sus producciones a sus compañeros y a los docentes, generándose espacios de discusión que enriquecieron el conocimiento adquirido. Como se mencionó anteriormente, este trabajo tuvo una devolución por parte de los docentes y tuvo incidencia en la nota final de la asignatura.

Encuesta sobre proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al final de la cursada, llevamos a cabo una encuesta para escuchar la opinión de los alumnos acerca de las prácticas desarrolladas para la enseñanza de esta materia en la virtualidad. En principio, es importante destacar que casi el 80% de los alumnos que cursaron la materia completaron la encuesta. De ellos, el 92% destacó que la materia cubrió sus expectativas mientras que el resto consideró que hubiese sido más enriquecedora si se llevaban a cabo los TPs de manera presencial (Figura 4).



Figura 4. Resultados sobre las expectativas de la materia.

En nuestro rol de docentes coincidimos con esto y estamos convencidos de que la materia idealmente debe llevarse a cabo en modalidad presencial, pero también entendemos que ante esta contingencia teníamos que adaptarnos de la mejor manera posible. En sintonía con lo anterior, los alumnos calificaron la adaptación de la materia a la virtualidad con un puntaje de 4,85/5 y la organización de la materia con un 4,77/5. En cuanto a las prácticas virtuales, recibimos muy buena devolución (4,77/5), destacándose entre los comentarios la utilidad de los videos que elaboramos para que ellos pueden entender en detalle el proceso, como alternativa virtual a los TPs. Respecto a los seminarios de resolución grupal, como puede verse en la Figura 5, en general se obtuvieron buenos resultados en lo que respecta al trabajo grupal. Es relevante destacar la importancia de contar con un espacio dentro del horario de la cátedra para trabajar en la resolución del seminario, en especial durante la cursada virtual, donde muchos alumnos se vieron sobrepasados de trabajo.

¿Le resultaron útiles las clases destinadas a la resolución de seminarios grupales?



Por otro lado, en relación con las visitas virtuales y presenciales a las industrias, en general fueron muy bien ponderadas (4,54/5). Respecto a las visitas que consideraron más relevantes para su carrera, las respuestas fueron variadas, pero es importante mencionar que la ponderación no dependió de la modalidad de la visita sino más bien de la temática y del contenido.

Finalmente, respecto al trabajo final de la materia, la valoración por parte de los alumnos fue positiva (4,85/5) y a la mayoría le resultó útil contar con un espacio de discusión en los talleres de trabajo final (Figura 6). En este punto es importante mencionar que los docentes observamos que los grupos que utilizaron los talleres para trabajar y consultar tuvieron menor dificultad para desarrollar el trabajo y un mejor desempeño, cumpliendo satisfactoriamente con los objetivos esperados de este trabajo.

¿Le resultaron útiles los talleres de trabajo final?

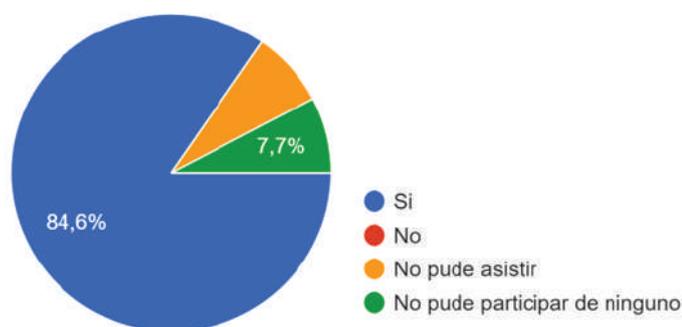


Figura 6. Resultados sobre la utilidad de los talleres de trabajo final.

CONCLUSIONES

La pandemia ocasionada por el COVID-19 cambió nuestra percepción de cómo impartir el conocimiento. A partir del aislamiento obligatorio y la necesidad de garantizar el dictado de las materias, muchos docentes tuvimos que reestructurar nuestras clases y utilizar los recursos digitales disponibles para el dictado virtual de la cátedra. En el caso particular de la cátedra Biotecnología y Alimentos, de índole fundamentalmente empírica, fue necesaria la generación de contenido virtual mediante la incorporación de prácticas que puedan “reemplazar” los TPs. A su vez, requirió nuevas formas de seguimiento y evaluación de los alumnos mediante seminarios grupales y trabajos integradores. En todo momento se priorizó que el alumno pueda ir construyendo el conocimiento en compañía de los docentes, por lo que el tiempo de trabajo se incluyó en el horario de cátedra sin dejar de lado la necesidad de que el alumno pueda acceder a los contenidos de manera asincrónica. En términos generales, el contenido creado por la cátedra para el desarrollo de clases virtuales

fue muy bien ponderado por los alumnos, como pudo percibirse en la encuesta realizada al final de la cursada. Es importante recalcar y agradecer el acompañamiento de los alumnos, los cuales nos fueron guiando en el proceso de enseñanza. El contenido generado para el dictado de la asignatura en virtualidad se adaptará para su incorporación en el dictado presencial de la misma.

BIBLIOGRAFÍA

Castañeda, M. T., Vita, C. E., Fígoli, C. B., López Guerra, A. G., Fernández, M. A., Yantorno, O. M., & Bosch, M. A. (2021). Prácticas docentes en tiempos de pandemia. In *VI Jornadas de Investigación, Transferencia, Extensión y Enseñanza (ITEE)*(La Plata, 14 al 16 de septiembre de 2021).

Díaz-Castrillón, F. J., & Toro-Montoya, A. I. (2021). SARS-CoV-2/COVID-19: The virus, the disease and the pandemic. *Medicina & laboratorio*, 24(3), 183-205.



Enseñanza del derecho a la salud bucal en el marco de los Derechos Humanos

**Verónica Vanoni
Silvina Di Bastiano
Ricardo Miguel
Martín Zemel**

Instituto de Investigaciones en Educación Superior (IIES), Facultad de Odontología,
Universidad Nacional de La Plata
bioeticafolp@gmail.com

RESUMEN

La salud bucal constituye un derecho de todas las personas por lo cual toda la población, sin ningún tipo de distinción, debe tener acceso a la misma. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo fue contribuir a las prácticas docentes vinculadas con la enseñanza del derecho a la salud bucal en el marco del currículum odontológico. Se realizó una investigación exploratoria y documental a partir de una revisión bibliográfica de artículos originales durante el período comprendido entre los años 2012 y 2022 sobre la enseñanza del derecho a la salud bucal en el marco de los derechos humanos. La misma se efectuó en las bases Scielo, BVS, y Redalyc. De los 70 artículos registrados, se incluyeron 10 para su tratamiento. Se analizó la importancia de la enseñanza en Derechos Humanos, incluido el derecho a la salud bucal. A partir de la muestra procesada, se puede concluir que la enseñanza de los derechos humanos implica no solo velar por el cumplimiento del derecho a la salud bucal, sino también de garantizar que el mismo se traduzca en un efectivo cuidado y desarrollo en condiciones de equidad; y se promueva desde el marco del currículum universitario y las prácticas de enseñanza que de este último se gestan en la formación profesional.

PALABRAS CLAVE: Derecho a la salud bucal, derechos humanos, educación odontológica

INTRODUCCIÓN

Los derechos humanos son normas que reconocen y protegen la dignidad de todos los seres humanos. Estos derechos rigen la manera en que los individuos viven en sociedad y se relacionan entre sí, al igual que sus relaciones con el Estado y las obligaciones del Estado hacia ellos. Asimismo, constituyen normas que reconocen y protegen la dignidad de todos los seres humanos.

El derecho a la salud bucal, derivado del derecho a la salud, pretende que los servicios de salud brindados a la población sean de calidad y contribuyan al bienestar general y conservación de la salud, para lograr el desarrollo social, psicológico, biológico y económico de las personas.

La Organización Mundial de la Salud (1946) planteó oportunamente un concepto que comprende a la persona humana en su integralidad: *“La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades... El goce del grado máximo de salud que se pueda lograr es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano sin distinción de raza, religión, ideología política o condición económica o social”*.

Desde esta perspectiva, se plantean los siguientes presupuestos: a) la persona tiene derecho a gozar “del grado máximo de salud que se pueda lograr”, aunque dependerá de circunstancias inherentes a ella, como externas a ella; b) el derecho a la salud es reconocido como un derecho humano fundamental; c) del cual no puede ser privada la persona humana bajo ninguna circunstancia o condición (derechos de igualdad y no discriminación). El derecho a la salud no significa derecho a gozar de buena salud (no implica el derecho a estar sano), pero obliga a los gobiernos y a las autoridades públicas a establecer políticas y planes de acción destinados a que todas las personas tengan acceso a la atención de la salud en el plazo más breve posible (Garay, 2017)

En la Argentina, la Constitución formal de 1853-1860 no contenía normas sobre derechos sociales, por ende, tampoco sobre el *derecho a la salud*. La Constitución Nacional (CN) del año 1957 incorporó, a través del artículo 14 bis, los llamados derechos sociales: de la familia, de los gremios, de la seguridad social, pero *no reconoció* expresamente el derecho a la salud. Con la reforma constitucional de 1994 surge una doble protección de los derechos relacionados con la salud; como un derecho implícito conforme la cláusula constitucional contenida en el artículo 33, como también otorgó jerarquía constitucional a diversas normas del derecho internacional que reconocen manifiestamente el derecho a la salud (art. 75, inc. 22, CN).

En las constituciones provinciales, y desde la recuperación de la democracia (1983), se insertaron cláusulas protectoras de la persona humana o de temas relacionados con la salud; sobre la ancianidad, los colegios profesionales, la defensa del consumidor, el derecho a la información, el derecho a la salud, la dignidad, la discapacidad, la investigación, los



medicamentos, la mujer, la niñez, los profesionales, la salud, la salud mental, la seguridad social, el seguro de salud, la vida y los derechos reproductivos.

El derecho a la educación y a la salud

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 y en la Convención sobre los Derechos del Niño particularmente en sus artículos 28 y 29, se establece el reconocimiento de los Estados Partes sobre el derecho del niño a la educación, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho. También se conviene en que la educación deberá estar encaminada, entre otros aspectos, a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; y prepararlo para asumir una vida responsable en una sociedad libre.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 25, y en la Convención sobre los Derechos del Niño particularmente en su artículo 24, se establece el reconocimiento de los Estados Partes sobre el derecho del niño a la salud: “Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios ...”

Objetivos

El presente trabajo tuvo como objetivo contribuir a las prácticas docentes vinculadas con la enseñanza del derecho a la salud bucal en el marco del currículum odontológico.

Metodología

Se desarrolló una investigación de tipo exploratoria y documental. Se realizó una revisión bibliográfica en idioma español utilizando como concepto clave “enseñanza del derecho a la salud bucal”, en el marco de la enseñanza de los derechos humanos. La misma se realizó en las bases de datos referenciales Scielo, Redalyc y BVS. Se limitaron los artículos al período comprendido entre los años 2012 y 2022. En todos los casos el plan de análisis de los datos comprendió la codificación, categorización y análisis de los resultados obtenidos.

Resultados y Discusión

Se identificaron inicialmente 70 artículos, de los que se seleccionaron 40 tras la lectura de sus títulos y resúmenes y 15 tras la lectura del artículo completo. Finalmente, una vez excluidos los que no hicieron referencia a los derechos humanos, y derechos en salud, como también los anteriores al año 2010, se analizaron 10 estudios.

Es de importancia reflexionar acerca del derecho a la salud desde la educación, como un proceso que involucre a toda la sociedad, a las instituciones de educación superior y a

las instituciones prestadoras de servicios de salud; desde la perspectiva de los derechos humanos, como un proceso de formación y de realización humana, que permita la protección de la salud, de la vida y del medio ambiente.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) define a los Derechos Humanos como “garantías esenciales para que podamos vivir como seres humanos. Sin ellos no podemos cultivar ni ejercer plenamente nuestras cualidades, nuestra inteligencia, talento y espiritualidad.” Es decir, que todo ser humano debe de contar con las mismas posibilidades para desarrollar capacidades a lo largo de su vida y lograr así su proyecto de vida.

Salud, Promoción de la Salud y Derechos Humanos

Existe una relación entre la salud, la promoción de la salud y los derechos humanos.

La Carta de Ottawa (1986) planteó que la salud es “la fuente de riqueza de la vida cotidiana, un recurso, una capacidad individual o colectiva de controlar la vida presente, en donde la responsabilidad del gobierno y otras instituciones reside en asegurar las condiciones básicas que hacen posible el desarrollo de la capacidad saludable de la población.” Siendo así, la salud es entonces el conjunto de capacidades humanas que permitirán que el sujeto individual y colectivo tenga una vida digna, pues para ser saludables es prerequisite tener garantizadas ciertas condiciones materiales de vida, servicios, un trabajo que permita satisfacer necesidades de educación, alimentación, servicios médicos, una vida libre de violencia y la posibilidad de participar comunitariamente para resolver problemáticas.

Ahora bien, para promover la salud el Estado debe de proporcionar las herramientas necesarias para desarrollar capacidades que permita el construir una vida saludable. Una manera de hacerlo es por medio de la práctica pedagógica que permita a las comunidades reflexionar, recuperar, construir y participar activamente en su entorno para identificar problemáticas y satisfacer necesidades colectivas exigiendo los derechos humanos y su protección.

Hablar de salud es hablar también de derechos humanos pues esta garantía está consustancialmente vinculada al ejercicio de todos los demás derechos. El promotor y promotora de salud al propiciar espacios de reflexión puede contribuir a la autoconstrucción de sujetos autónomos. Estos espacios podrían diseñarse con metodología de la pedagogía liberadora (Freire, 1987) o la metodología de Educación para la paz (UNESCO, 1995) que proponen un sistema educativo que promueva el diálogo, la escucha, la reflexión, el respeto a los derechos humanos, la construcción de conocimientos, la no violencia, la recuperación de experiencias y el trabajo colaborativo.

La Enseñanza de los derechos humanos

Una de las actividades más importantes para la promoción de los derechos humanos es la educación en derechos humanos. En la Conferencia Mundial sobre los Derechos



Humanos de 1993 también se reafirmó la importancia de la educación, la capacitación y la información pública. Atendiendo al llamamiento de la Conferencia Mundial, la Asamblea General, en 1994 proclamó el periodo comprendido entre 1995 a 2004 Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos.

La educación en la esfera de los derechos humanos puede definirse como el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes, y cuya finalidad es: a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, Étnicos, religiosos y lingüísticos; d) Facilitar la participación eficaz de todas las personas en una sociedad libre; e) Intensificar las actividades de las Naciones Unidas en la esfera del mantenimiento de la paz.

La enseñanza del derecho a la salud bucal

Las prácticas educativas vinculadas con el derecho a la salud bucal, pueden realizarse en todos los escenarios posibles: formales, no formales, de trabajo, en la comunidad, de tiempo libre, etc.

Los/as niños/as, adolescentes y jóvenes tienen una gran capacidad para aprender y asimilar los hábitos que les conducirán hacia un estilo de vida saludable. Sin embargo, resulta conveniente que estas actividades estén enmarcadas dentro del propio currículum.

La promoción de la salud y la vida se fundamenta en la acción educativa de los diferentes grupos sociales y requiere del desarrollo de propuestas, que logren permear la cotidianidad de las personas, partiendo de los contextos culturales, sociales e históricos en los que se desenvuelven. Es importante fomentar la salud de las personas; que los individuos se sientan responsables de su salud y que se creen en las comunidades ambientes saludables que promuevan una mejoría creciente en la calidad de vida. Desde esta perspectiva la educación del derecho a la salud bucal, al igual que el derecho a la educación en salud, abandona el carácter simplista de las charlas y las intervenciones esporádicas del personal de salud en la comunidad y en los centros educativos, para convertirse en una estrategia política, con un fundamento multidisciplinar, un carácter amplio e integrador de todos los actores sociales involucrados y que además debe fomentar la participación social. (Uzcátegui-Coromoto).

Jessica Aguilar Pérez, en su Tesis sobre promoción de la Salud y Derechos Humanos, refiere que la perspectiva de la educación para la paz y los derechos humanos tiene el objetivo de promover la salud por medio de una pedagogía de respeto. Tanto los derechos humanos como educar para la paz y la promoción de la salud buscan promover la

autonomía de las personas, su toma de decisiones, exigiendo y trabajando en colectivo para combatir las desigualdades sociales. También, la promoción de la salud comparte con la educación para la paz y los derechos humanos la intencionalidad de desarrollar espacios pedagógicos de construcción de conocimientos, donde las personas construyan nuevos y mejores entornos libres de violencia.

En Latinoamérica, la salud bucal de la población no ha tenido grandes avances; y mayormente es vista como una mejora estética. La Argentina no escapa a esta realidad en cuanto a la salud bucal, reportándose en los últimos 20 años malos resultados en edades tempranas en cuanto a la salud bucal, y problemas en el acceso a la atención y en la prevención. Si bien en la salud bucal, los determinantes sociales generan mayor prevalencia de enfermedades entre poblaciones de bajo nivel socioeconómico, la principal desigualdad se da por el tipo de respuesta que encuentran a estas enfermedades los diferentes grupos sociales.

En otro de los artículos seleccionados se planteó que el 67.2% de los encuestados informó que asistieron a la consulta odontológica en los últimos 12 meses. El 27% declaró que el motivo de la consulta fue por control de rutina/chequeo dental. El análisis de cada uno de los factores estudiados en función de la utilización de servicios de salud odontológicos en los últimos 12 meses mostró resultados significativos para las variables: nivel socioeconómico, cobertura social odontológica, percepción sobre la salud bucal, conocimientos y hábitos de salud bucodental.

Se trata no sólo de velar por el cumplimiento del derecho a la salud, y particularmente la salud bucal, sino también de gestar prácticas educativas intersectoriales e interculturales que promuevan espacios educativos vinculados a la enseñanza de estos derechos.

CONCLUSIONES

La educación en los Derechos Humanos se revela como una prioridad, como algo que hay que tener en cuenta en todos los sistemas educativos.

Resulta significativo proporcionar a la población los medios necesarios para mejorar su salud, y particularmente su salud bucal, y ejercer un mayor control sobre este derecho. Para la promoción de los derechos humanos es fundamental la educación, la capacitación y la información pública. Se trata no sólo de velar por el cumplimiento del derecho a la salud sino también de garantizar que el mismo se traduzca en un efectivo cuidado y desarrollo en condiciones de equidad; y se promueva desde el marco del currículum universitario y las prácticas de enseñanza que de este último se gestan en la formación profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Pérez J. (2017) Promoción de la Salud y Derechos Humanos: una intervención educativa basada en pedagogías dialógicas (Tesis)



Ballesteros M. (2014) Un análisis sobre las desigualdades en el acceso a los servicios de salud en la población adulta urbana de Argentina a partir de datos secundarios Matías Ballesteros. Documentos de Jóvenes Investigadores N° 41 Disponible en: <http://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/22/2019/11/dji41.pdf>

Congreso de la Nación Argentina (1994). Constitución de la Nación Argentina. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>

Domínguez Mon, A., Puricelli, V., & Cayumán, V. (2021). Integralidad y accesibilidad de los cuidados en salud: las prácticas en la atención primaria de la salud (APS) en Bariloche, Argentina. Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales; 14; 148-163. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/4928/5498>

Garay O. (2017). Derecho a la salud II. Ministerio de Salud de la Nación. Disponible en: <https://salud.gob.ar/dels/printpdf/43>

Guada N. (2013) La salud bucal como derecho humano. Universidad de Carabobo. Anuario 36: 304-331 Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/derecho/revista/idc36/anuario362013.pdf>

Lago FP, Elorza ME, Nebel-Moscoso S, Ripari N. (2013). Equidad en el acceso a los servicios de Atención Primaria de Salud en sistemas de salud descentralizados: el caso de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Rev. Gerenc. Polit. Salud12 (25): 40-54

Mario S. (2018) Servicios de salud: cobertura, acceso y utilización. En: Piovani JI, Salviapp A. La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta nacional sobre la estructura social. CLACSO pp265-290

Organización de las Naciones Unidas (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organización Mundial de la Salud. (1986) Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud: Hacia un nuevo concepto de la Salud Pública. Disponible en: <https://isg.org.ar/wp-content/uploads/2011/08/Carta-Ottawa.pdf>

Pérez SA, Perner MS. (2019). Entre la accesibilidad y el derecho a la salud. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco; Textos Y Contextos Desde El Sur; 4 (7); 143-154

Ponce B, Fantin MA. (2016) Calidad en la Atención Primaria de la Salud: estudio aplicado

en una ciudad intermedia del noreste argentino; Universidad Nacional de Formosa. Facultad de Humanidades; Investigaciones y ensayos geográficos; 13; 49-62

Romero Uzcátegui YC (2014). La salud. Un derecho humano por construir desde la educación. *Educere*, 18 (61), 399-408. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35639776002>

Romero Uzcátegui YC. (2014) La salud. Un derecho humano por construir desde la educación. *Educere* 18(61): 399-408

Rueda Martínez G, Albuquerque A. (2017). El derecho a la salud bucal en la Declaración de Liverpool *Rev. Bioét.* 25 (2): 224-233

Rueda Martínez G, Albuquerque A. (2017). La salud bucal como derecho humano y bien ético. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 17(1), 36-59. <https://doi.org/10.18359/rlbi.2299>

Silberman M, Marin G, Pozzio M, Sanguinetti C. (2013). "El rostro sin dientes del sistema de salud". Salud bucal y el sistema de salud como determinante social. Una experiencia en la provincia de Buenos Aires, Argentina. *Archivos de Medicina Familiar y General*. 10(1):22-29

Silvina Dho M (2015). Conocimientos de salud bucodental en relación con el nivel socioeconómico en adultos de la ciudad de Corrientes, Argentina. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 361-369. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33n3a05>

UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (Chile) Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal. En: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: boletín, 40, p. 16-54



Escenas y escenarios. Collage

Carla B. García
Paulina Grossi
Julieta Dupleich
Renata García
Suyay Sago

Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Facultad de Psicología, Facultad de Artes
carla@carlagarcia.com.ar

RESUMEN

Esta narración encuadra la experiencia en el Taller de Comunicación I II III Cátedra García en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de La Plata durante el ciclo lectivo 2020, con la incorporación de una psicoanalista y una eutonista -quien tiene la característica de ser una persona ciega-, al cuerpo docente de arquitectas/os. Ese año se inscribieron, por libre elección de Cátedra, dos estudiantes con hipoacusia. Queremos documentar estas integraciones por sus complejidades y nuevas estrategias formuladas. Escenas y escenarios componen nuestro collage textual, para dar cabida a nuevas voces en la marca de las prácticas docentes en la Universidad Pública.

Queremos compartir con ustedes una serie de interrogantes surgidos de esta experiencia: Cuando hablamos de interdisciplina en la Universidad ¿estamos abiertas/os a cohabitarla? ¿Cómo incide la inclusión de personas con discapacidad en el comportamiento cotidiano dentro de la comunidad universitaria? ¿Cuánto y cómo condiciona la conducta del otro la integración de saberes y diferencias para la construcción de conocimientos en el Aula? Dicen que “del dicho al hecho hay un gran trecho”, indagemos las dificultades de comunicación en los detalles de la convivencia en la inclusión de personas con discapacidad y en las aperturas hacia lo interdisciplinario.

PALABRAS CLAVE: Taller, comunicación, interdisciplina, discapacidad, pandemia

INTRODUCCIÓN

Paradas en este umbral tenemos la posibilidad de reflexionar sobre la Universidad Pública, la Facultad de Arquitectura y la Cátedra de Comunicación TV2 en particular, para garantizar el derecho a la educación inclusiva, las buenas prácticas docentes y estudiantiles como procesos pedagógicos innovadores orientados hacia la integralidad.

El trabajo se organiza en tres escenas. El primer escenario “De dónde venimos” se desarrolla fuera de la Academia, el segundo escenario Hacia dónde vamos: “Mirada holística” y el tercer escenario “La Cátedra en acto” se configuran dentro de la Universidad. Estos escenarios constituyen tres formas de una intención y toman la imagen-idea donde se encuadra la pulsión comunicante habitando en el mapa del inconsciente de cada persona.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

De dónde venimos

Una nena de seis años, dibuja una letra A, en el vidrio de la luneta del auto, en un día lluvioso. A simple vista, no habría nada de peculiar en la escena, salvo por el detalle de que la nena es ciega.

Más allá de lo que pueda sorprender a un eventual espectador, lo que llama la atención de la nena, es que su madre, quién conduce el auto, discute afanosamente con otra persona que la interroga poniendo en serias dudas el sentido de que la nena, siendo ciega, dibuje algo que no ve. La nena no entiende demasiado bien las palabras, ni los argumentos. Un poco por edad, un poco porque está empeñada en que la letra le salga bien. Pero sí entiende los tonos. Y le alegra que su madre siga empeñada en defender lo que ella hace porque, sin saberlo, con ese simple modo de delinear con su dedo sobre el vidrio, está inaugurando una concepción del mundo.

El punto de partida de nuestras propuestas se apoya en la fórmula de la Heurística como “momento de descubrimiento e invención”.

Momento de descubrimiento: en el sentido de contacto con la realidad sensorial del espacio.

Momento de invención: en cuanto a la representación mental del espacio.

Las mesas puestas en U. Un estar en forma de L. Escote en V. Los puntos sobre las ies. El sombrerito de la ñ. “Este no puede ni dibujar la O con un vaso!!!”.

Como se ve, las letras y sus formas están presentes en nuestra cotidianeidad, en nuestro modo de concebir y compartir las cosas del mundo. Por eso esas letras trazadas en el vidrio, las letras hechas en hilo, en plastilina, letras 3D con imanes pegadas a la estufa de metal para formar los nombres de las personas significativas o de las golosinas que se querían conseguir, a la vez que se aprendía a escribir braille, fueron fundamentales. Y ya saliendo de un caso particular, como este que sirve a modo de ejemplo, lo es y lo será en



la educación de las personas ciegas y de las personas que ven, en su conciencia de que están compartiendo el mundo con gente a quienes el dibujo, y la percepción de la imagen en general, les ingresa por otros canales.

Se puede dibujar con y desde el cuerpo. A veces, se dibuja con palabras. Con palitos, con piedras, se dibuja de manera efímera, aunque palpable, con los dedos en la arena. También hay materiales especiales para dibujar en relieve. Pero entender el lenguaje de las dos dimensiones, para alguien que vive en tres, es un camino largo y sinuoso, aunque posible si hay personas lúcidas que acompañen.

Buscamos descubrir como docentes y seres humanos niveles de percepción del espacio desde lo casual, involuntario o azaroso hasta lo causal, reflexivo, analítico con voluntad de búsqueda (imaginar / crear / fantasear) o voluntad de pregunta (encuentro / hallazgo / obtención / reconocer por reflexión y voluntad). Consideramos que “la libertad no es sólo un a priori ontológico de la condición humana, sino un logro de nuestra integración social, es la conquista de una autonomía simbólica por medio del aprendizaje que nos aclimata a innovaciones y elecciones posibles sólo dentro de la comunidad”. (García, 2021: 3)

Hacia dónde vamos: Mirada holística

La Plata, 20 de abril 2020.

Sres. Consejeros Directivos de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo y/o a quien corresponda.

Tengo el agrado de dirigirme a ustedes con el fin de elevarle la planilla adjunta para las designaciones del Personal Docente a mi cargo durante el ciclo lectivo 2020.

En dicho listado, propongo incorporar a la cátedra a integrantes de otros saberes que nos ayuden interdisciplinariamente, para lograr mayor eficiencia y eficacia en momentos pedagógicos difíciles como los que nos toca enfrentar.

Los saberes interdisciplinarios que buscamos ya han sido probados en equipos y prácticas de Extensión Universitaria y de Investigación desde hace veinte años, desarrollados en esta unidad académica, hechos que nos permiten afirmar que lo que aquí se propone no es una prueba experimental, sino la aplicación efectiva y probada del aporte interdisciplinario que garantice un mejor proceso y sus respectivos resultados. Las disciplinas a las que me refiero son la Eutonía y la Psicología, porque necesitamos cuerpos presentes, con el tono muscular adecuado, el cuerpo-casa donde habita el pensamiento gráfico de cada sujeto, -estudiante y docente- para la comunicación y la expresión.

La comunicación entendida desde la ética del bien decir, el aporte de la palabra y su intervención para la construcción de subjetividades situadas, que nos aparte del “pseudodiscurso del capitalismo” cuya característica es ir en contra de los lazos, apuntar al individualismo e ir contra la solidaridad entre los sujetos que son parte de un colectivo.

Pseudodiscurso que se afirma y se refleja en el sálvese quien pueda, entonces, el individuo es empujado al individualismo y eso lo deja en soledad. El aspecto singular a recuperar es el lazo de confianza en el otro semejante o par que nos permita reconocernos siendo parte de una trama colectiva compartida. También, podemos destacar que se trata de volver a la fuerza que tiene el deseo, aquello que nos convoca en la tarea que realizamos siendo docentes y recuperar una satisfacción que encontramos en el ser docentes, actividad profesional que elegimos de manera responsable.

Del cuerpo presente y eutónico, construyéndose en sujeto desde la ética del bien decir, en los ámbitos albergantes de nuestras circunstancias actuales y futuras pretendemos configurar una mirada holística que sin duda es a través del aporte interdisciplinario.

Para concluir, deseamos construir la palabra EUTOPIA de este ciclo, un lugar posible y creativo, en este contexto de pandemia y en el futuro. Reafirmamos con esta propuesta no sólo los principios conceptuales de la Universidad Pública Reformista en general, sino los de esta Cátedra de Comunicaciones TV2 en particular.

Estábamos acostumbrados y habíamos naturalizado modos, tiempos y espacios determinados. Todo esto cambió abruptamente. Es tiempo de que seamos anfibios, no rígidos, ya que donde algunos nadan, otros se ahogan.

Sin más saludo a ustedes muy atentamente.

Carla Beatriz García / Profesora-arquitecta

La Cátedra en Acto

En este tercer escenario, como ya expresamos anteriormente, el relato encuadra la experiencia en el Taller de Comunicación I II III año Cátedra García, en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de La Plata (FAU) durante el ciclo lectivo 2020, con la incorporación de una psicoanalista y una eutonista -quien tiene la característica de ser una persona ciega-, al cuerpo docente de arquitectas/os. En paralelo ese año se inscribieron, por libre elección de Cátedra, dos estudiantes con hipoacusia, y nos interesa narrar los procesos relacionados con su incorporación y acompañamiento en Aulas Web, durante la emergencia sanitaria por el CO-VID19. Nos resulta vital dejar documentadas estas integraciones por sus complejidades y nuevas estrategias formuladas.

La composición interdisciplinaria lograda de la cátedra, ayudó al cuerpo docente y a los estudiantes, a contrarrestar los efectos de horas de pantallas, malas posturas, agobio y estrés en momentos pedagógicos difíciles como los que se enfrentaron en ese año, y se constituyó en un objetivo fundante que como tal, se concretó con altos costos subjetivos y corporales, así como simbólicos. (García et al, 2021: 119)

Este desafío implicó al comienzo el trabajo sostenido por el equipo docente para aprender, convocar al aula virtual, estar conectados y ponernos en movimiento.

Lo interdisciplinario se abrió en lo heterogéneo para que tuvieran las mismas



oportunidades, los docentes, estudiantes con o sin discapacidad y sus familias, ya que la pantalla trascendió lo individual y se ubicó en el centro del hogar.

La integración es medular para esta Cátedra, las clases de eutonía -movimiento consciente- las dio una persona ciega. Estas clases fueron grabadas en audios por la docente a razón de una vez por semana, y luego subidas al aula virtual por el equipo de trabajo. Como ejemplo podemos citar el título de una pestaña de acceso a un audio “Sentados pero no arruinados”. En su mayoría, las clases estaban armadas en módulos, con la intención de que los estudiantes y docentes trabajaran, o haciendo la clase completa o de a tramos más cortos, según sus posibilidades de concentración, conectividad o condiciones del entorno.

En relación a los dos estudiantes con hipoacusia, para que sus incorporaciones hayan sido posibles, hizo falta una voluntad colectiva e individual, en una sucesión de acciones y creaciones para acompañar los procesos educativos en crecimiento.

La articulación del trabajo se dio entre la Cátedra, la Comisión de Discapacidad de Arquitectura, la Dirección de Inclusión, Discapacidad y Derechos Humanos y la Comisión Universitaria sobre Discapacidad.

Se designó una intérprete de lengua de señas para acompañar, asesorar y generar los apoyos necesarios durante la cursada, en un trabajo conjunto con la ayudante de la comisión y los dos estudiantes ingresantes, que mencionaron en la inscripción tener una discapacidad auditiva severa.

La asignatura Comunicación se ubica en la grilla semanal los días miércoles, por lo que la intérprete y la docente realizaron un trabajo previo durante todo el ciclo para que los estudiantes sordos hablantes en lengua de señas argentina, pudieran acceder al material teórico, a las fichas de trabajos prácticos los miércoles como el resto de la comisión y a los debates y diálogos construidos por el conjunto del nivel 1 -primer año-de manera sincrónica y asincrónica. Lo anterior dentro de los márgenes posibles de tiempos y estrategias comunicacionales, con los recortes necesarios.

Los problemas de conectividad, los dispositivos digitales con los que se contaba, sumado en ocasiones al lento funcionamiento de Aulas Web debido al crecimiento exponencial de sus usuarios hizo que, entre otros, la intérprete no pudiera acceder al material a interpretar con anticipación, por lo que se le enviaban previamente por e-mail las fichas.

Construimos un sistema transmedial con la intérprete y uno con los estudiantes sordos, al mismo tiempo que como docentes aprendíamos las posibilidades del Aula Web, configuramos nuevos formatos y las tareas para las clases en la virtualidad y sus soportes; videoconferencias sincrónicas, recomendaciones escritas en el foro, videos explicativos, mensajes directos, imágenes intervenidas, en simultáneo nos capacitábamos y sorteábamos nuestros propios problemas de conectividad y de falta de dispositivos tecnológicos adecuados.

La ficha de trabajos prácticos y el material ampliatorio era enviado por la docente el

lunes, el martes se conversaba sobre cuestiones técnicas y explicaciones sobre la ficha. Y el miércoles la intérprete acercaba el video en lengua de señas argentina que realizaba con su equipo para luego ser subido al foro del aula web. El sistema con los estudiantes, era avisarles por e-mail privado o por whats app que tenían a disposición la ficha-video en el foro, en una oración corta debido a que tenían dificultad para comprender la lecto-escritura. Y acordamos posteriormente que ellos tenían que responder con un recibido (porque al inicio no teníamos la certeza de recepción).

El entramado se fue complejizando y nos aportó buenas sorpresas al observar y darnos cuenta que las intervenciones de eutonía en audio para docentes y estudiantes eran interpretadas en lengua de señas para los estudiantes con hipoacusia inscriptos en primer año de la asignatura.

La palabra acompaña esta situación transformándose y convirtiéndose en movimiento, en imagen de gestos y en posibilidades impensadas para los integrantes de la Cátedra de Comunicación. Para las personas que no podían escuchar, los materiales se tradujeron a lengua de señas. Para aquellas que no podían ver, se grabaron en audio, así se conformaron lenguajes multimediales para el conjunto. Esta diversidad incluida a nivel humano, sensorial, de lenguajes hacen a la esencia de la construcción de comunidad. La importancia de su presencia en las aulas fue y es superlativa. Todos aprendimos e incorporamos al compartir experiencias y conocimientos que desplazaron nuestros horizontes y los enriquecieron. Volviendo a encuadrar nuestra narración, tomamos la contingencia de Pandemia y pudimos hacernos ciertas preguntas que dan origen a este relato, que no toma a la integración como tema, sino que integra en sí mismo.

Así es como desde las aulas virtuales de Comunicación 1, 2 y 3 se logró expandir hacia las familias, amigos y conocidos, propuestas y actividades de manera virtual. Incrustadas en las aulas, éstas fueron llevadas a otros territorios por estudiantes y docentes. Un aula expandida como intención, desde el entorno virtual cerrado de Aulas Web hacia el territorio concreto del habitar.

Para concluir, en ese contexto de Pandemia y hacia el futuro, se construyó un lugar posible -Eutopía-. Y se reafirmaron con esta propuesta, los principios conceptuales de la Universidad Pública Reformista en general, y los de esta Cátedra de Comunicaciones en particular.

CONCLUSIONES

A modo de cierre / a modo de apertura

El día es lluvioso. Una nena mira por la ventana con aburrimiento. Su madre, para entretenerla, le propone que dibujen juntas en el vidrio las letras que acaba de aprender. Las manos están juntas, a veces es la nena la que dibuja, y la madre le sigue el trazo sintiéndolo en su mano. A veces la nena confunde u olvida el dibujo de alguna letra, y es su



madre quien guía el dibujo. La nena ve. La mamá no. Por eso agradece todos los dibujos que hizo y recorrió en su vida, desde esa primera dibujada en la luneta del auto, porque son los que ahora le permiten compartir con su hija, el emocionante momento de empezar a escribir.

Queremos retomar interrogantes surgidos de esta experiencia y sus enseñanzas:

Cuando hablamos de interdisciplina en la Universidad ¿estamos abiertas/os a cohabitarla?

Al interior de la Cátedra, las posiciones de los docentes en relación a la interdisciplinariedad fueron variadas. Hubo docentes que apoyaron la iniciativa y la tomaron como un cuidado y un apoyo a la tarea docente en Pandemia -recurrieron en situaciones de conflicto o de no saber ubicarse frente a determinados problemas vinculares o de límites, mediados por pantallas y redes-. Otras/os docentes se manifestaron o hicieron llegar sus desacuerdos singulares que dan cuenta del malestar generado por la temática omnipresente de la posibilidad real de la muerte en época de Pandemia. Los costos fueron altos. La experiencia no se continuó en el ciclo 2021 en docencia. Hubo planteos que sólo se argumentaron desde la posición “gremial” y “lobbística disciplinar”. Argumentos que no lograron conceptualizar al otro como posibilidad de acompañamiento y espacio de diálogo. Recordemos que el contexto humano transitaba el ciclo entre el mal-humor y el agotamiento, la enfermedad, el miedo, la falta, la muerte. El no frente a cualquier propuesta innovadora, en síntesis, un malestar permanente y general del que no ha sido simple encontrar la salida.

La Pandemia nos permitió concretar la composición interdisciplinaria de la Cátedra que en años anteriores no habíamos podido lograr por negativas de la secretaría académica. Hay posicionamientos ideológicos que van más allá de las contingencias, aunque éstas se puedan utilizar como fisuras o grietas en la hegemonía dominante disciplinar para debilitar poderes y discursos únicos establecidos, como fue el caso de esta experiencia.

También ampliamos el encuadre a la Universidad que viene construyendo la valoración de la interdisciplina en la presentación de trabajos académicos, pero que si miramos hacia atrás, en general ha otorgado más valor a la producción individual que a la grupal. Sólo hace falta hacer un visionado retrospectivo de las convocatorias a Congresos, Jornadas, entre otros eventos académicos para comprobarlo.

El enfoque interdisciplinario de nuestro equipo en docencia, investigación y extensión universitaria aplicado a la temática de la discapacidad visual y la multidiscapacidad, hace foco en la indagación de la problemática de la construcción del conocimiento a nivel espacial y su representación mental, con una perspectiva que no se limita al interés científico sino que privilegia -como horizonte de posibilidades- la contribución a la autonomía y dignidad de las personas en el desarrollo de su vida cotidiana. Partimos de la premisa de que la persona con discapacidad es una más entre otras; lo cual implica que la misma no debe ser tratada en menos por la ceguera y/u otras discapacidades agregadas, apuntamos a las posibilidades de cada persona.

BIBLIOGRAFÍA

García, C. B.; Grossi, P.; Dupleich, J. (2021). Umbrales de inclusión. CIUD V Congreso Internacional Universidad y Discapacidad. Transformación digital para una educación inclusiva. Libro de actas digital. Fundación Once. Universidad de Salamanca.

García, C. B. (2020). Las personas ciegas en la ciudad. *SEDICI*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/91328>

García, T.; Viera, M.; García C. B. (2010). Propuesta pedagógica y Metodología de la Enseñanza para la asignatura Comunicación I II III. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina.



Evaluación de los Enfoques de Aprendizaje en alumnos de la Facultad de Odontología de la U.N.L.P.

María Mercedes Medina
Fernando Omar Saporitti
Sergio Eduardo Seara
Gustavo Papel
Cecilia Conte

1 Facultad de Odontología Universidad Nacional de La Plata, Argentina

medina@folp.unlp.edu.ar

ferodont71@gmail.com

seara@folp.unlp.edu.ar

papel@folp.unlp.edu.ar

conte@folp.unlp.edu.ar

RESUMEN

Esta investigación estuvo relacionada a conocer los enfoques de aprendizaje en los alumnos 1º, 3º y 5º año de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata., considerándola relevante dentro de la enseñanza. El objetivo general fue conocer los distintos tipos de enfoques de aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Odontología de la U.N.L.P. Se realizó una investigación de tipo, cualitativa y cuantitativa. El diseño de la investigación fue descriptivo de corte transversal, explicativo, correlacional. Se utilizó el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F) 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. Se tomó una muestra de N= 80 alumnos de 1º año, N= 80 alumnos de 3º año y N= 80 alumnos de 5º año de la carrera durante 2019, para conocer los enfoques de aprendizaje profundo y superficial de los mismos. Como conclusión se puede decir que 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.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, enfoques de aprendizaje, alumnos, odontología

INTRODUCCIÓN

La investigación estuvo relacionada a comprender 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 destacados estuvieron relacionados a experiencias personales y a situaciones pedagógicas de los alumnos, especialmente analizando los diferentes resultados de las evaluaciones que se les realizan diariamente, las cuales pueden ser: parciales o integradoras, donde en muchas ocasiones no logran los resultados esperados.

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

MARCO TEÓRICO

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).

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 las 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).

Según (Eisman, 2003), para Biggs (2001), un enfoque de aprendizaje está basado en una intención, que marca la dirección general de aprendizaje, y un conjunto de estrategias, que seguiría esa dirección general. Es a esta combinación a la que clasifica como “Enfoque Superficial, Enfoque Profundo y Enfoque de Alto Rendimiento o de logro”.

Entwistle y Ramsden desarrollaron trabajos para establecer cómo aprenden los estudiantes, y tomando ideas del grupo de Marton y otros autores desarrollaron “un modelo de aprendizaje y un cuestionario cuya finalidad era facilitar la obtención de una medida de los enfoques utilizados por los alumnos de amplia difusión internacional: el



Approaches to Study Inventory (ASI, Inventario de Enfoques de Estudio). El análisis factorial de las respuestas de los sujetos puso de manifiesto una estructura de tres modelos o tipos (Hernández Pina, 1993, 136): el superficial, el profundo y el estratégico.

Partiendo del concepto de enfoque de aprendizaje, como el conjunto de motivaciones, intenciones y procesos que orientan y condicionan la actuación del alumno durante el proceso de aprendizaje, es posible identificar 2 tipos de enfoques de aprendizaje: Enfoque Profundo y Enfoque Superficial. A pesar de que los alumnos tienden a ser consistentes en relación al enfoque de aprendizaje que adoptan ante las tareas académicas (Marshall y Casé, 2005; Perez Cabaní, 2001), existen evidencia de que esa adopción puede verse influida por los diferentes aspectos como, por ejemplo, las características específicas del contexto de enseñanza/aprendizaje o las características personales del alumno, poniéndose por tanto de manifiesto su carácter variable. (Biggs, 2001; Entwistle, Mac Cune y Walker, 2001, Tagg, 2003).

Los factores que inciden en la adopción de un determinado enfoque de aprendizaje por parte de los alumnos a la hora de abordar tareas que se les plantean en los contextos académicos son: a) las variables personales, como, el nivel de conocimientos previos o la capacidad de autorregulación e independencia, entre otras (Fenollar, Román y Cuestas, 2007; Heikkilä y Lonka, 2006; Phan, 2011), así como variables relacionadas al contexto de enseñanza/aprendizaje como, por ejemplo, la metodología didáctica o el tipo de evaluación (Buendía y Olmedo, 2000; Sivan, et al.; 2000).

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 fue utilizado en esta investigación.

Una de las teorías del aprendizaje enmarcadas en este contexto interactivo es el modelo 3P de aprendizaje de Biggs, ampliamente revisado por el propio autor y otros (Biggs et al., 2001; Kember et al., 2004). Este modelo analiza el aprendizaje de los alumnos desde el aspecto fenomenológica y del entorno, el cual permite analizar los procesos que intervienen en el aprendizaje a través del 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), y es un buen instrumento para evaluar cómo aprende el alumno, así como para valorar el contexto de enseñanza.

DESCRIPCIÓN 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 fué 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 1º año, N= 80 alumnos de 3º año y N= 80 alumnos de 5º año de la carrera.

RESULTADOS

La medición de los componentes se realizó mediante la aplicación del paquete estadístico IBM-SPSS en su versión 25. 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.



Estadísticos descriptivos

		Media
Año de cursada	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*Clasif_EnfoqueProfundo

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

Tabla nº 2. Fuente: Elaboración propia.

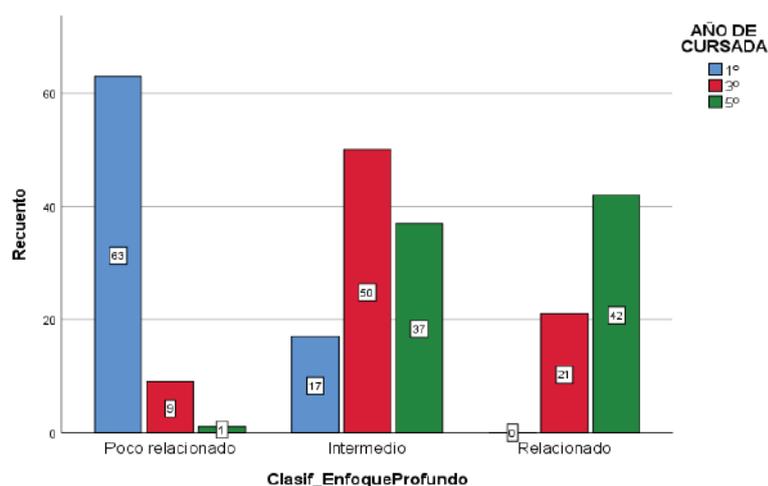


Gráfico nº 1. Fuente: Elaboración propia.

Tabla cruzada Clasif_Enfoque_Superficial*AÑO DE CURSADA

		AÑO DE CURSADA			Total	
		1º	3º	5º		
Clasif_Enfoque_Superficial	Poco Relacionado	Recuento	0	27	48	75
		% dentro de AÑO DE CURSADA	0,0%	33,7%	60,0%	31,3%
	Intermedio	Recuento	14	53	32	99
		% dentro de AÑO DE CURSADA	17,5%	66,3%	40,0%	41,3%
	Relacionado	Recuento	66	0	0	66
		% dentro de AÑO DE CURSADA	82,5%	0,0%	0,0%	27,5%
Total	Recuento	80	80	80	240	
	% dentro de AÑO DE CURSADA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla nº 3. Fuente: Elaboración propia.

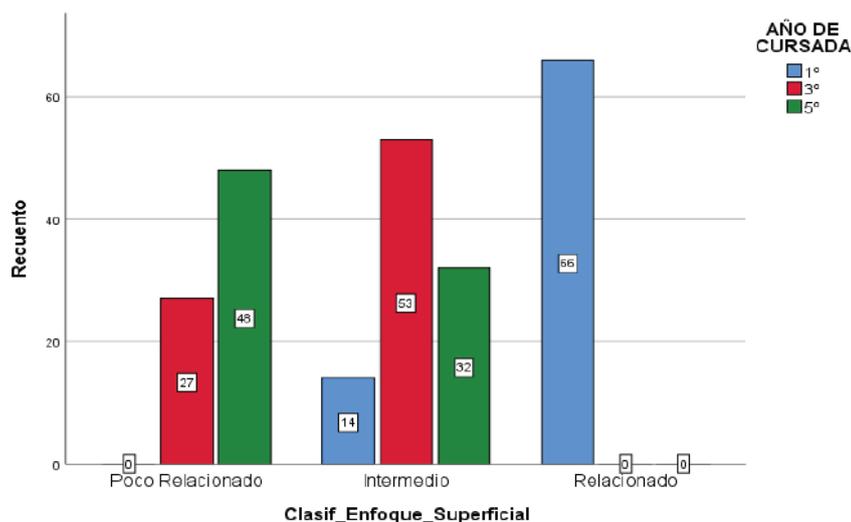


Gráfico nº2. Fuente: Elaboración propia.

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 adaptados 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.

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.

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.

Entwistle, N. J., McCune, V., & Walker, P. (2001). Conceptions, styles and approaches within 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

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

Jackson C (2012). Manual of the Learning Styles Profiler. En: vía www.psypress.co.uk.

Marton F and Säljö R (2012). On qualitative differences in learning: 1 - outcome and process. British Journal of Educational Psychology.

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.

Intervenciones colaborativas durante la pandemia en la tecnicatura universitaria en asistencia odontológica

Sabrina Degaetano
Alicia Iantosca
Cira Guichón
Luis Villalba Poletti
Laura Cocco

Universidad Nacional De La Plata; Facultad De Odontología
sabrinadegaetano@hotmail.com

RESUMEN

La Tecnicatura Universitaria en Asistencia Odontológica, es una carrera que dicta la FOUNLP.

El Plan de estudios posee una estructura curricular organizada en áreas de formación. Las evaluaciones finales de cada asignatura se realizan en forma presencial.

El 12 de marzo de 2020, a través del decreto de necesidad y urgencia 260 de 2020 (Presidencia de La Nación), se amplió la emergencia pública en materia sanitaria establecida por la ley 27541, en virtud de la pandemia declarada por la OMS en relación con el Covid-19.

En el caso de la FOUNLP, en menos de una semana, las autoridades de la misma comenzaron a evaluar la intensificación de la utilización de las TIC para poder implementar el calendario académico 2020.

Para la realización de los exámenes finales en dicha tecnicatura, se implementaron talleres de acompañamiento de forma optativa, cuyo objetivo esencial era acompañar a las estudiantes en la construcción del conocimiento con prácticas de estudio en función a las competencias y contenidos disciplinares de cada asignatura.

La experiencia fue llevada a cabo por la asignatura de los días lunes en relación con la implementación de estos talleres y el importante vínculo generado entre alumnos y docentes a pesar de la no presencialidad.

PALABRAS CLAVE: Educación odontológica, intervenciones colaborativas, talleres de acompañamiento



INTRODUCCIÓN

La Tecnicatura Universitaria en Asistencia Odontológica, es una carrera que dicta la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata. El Plan de estudios posee una estructura curricular organizada en áreas de formación. Estas áreas suponen el reconocimiento de la necesidad de identificar núcleos específicos de formación, favoreciendo y construyendo instancias curriculares integradoras de los diferentes campos de estudio e intervención. Se reconocen así en las áreas de formación la condensación de integralidades temáticas, técnicas y de prácticas de intervención, así como aspectos complementarios. La propuesta curricular de tres años con Asignaturas Teórico-Prácticas, Talleres y Prácticas Asistenciales de cursada obligatoria, seis cuatrimestres, se organiza en diferentes áreas:

Área de Salud Oral, Área de Instrumentación Clínica y Materiales, Área de Asistencia Odontológica, Área Complementaria.

Los espacios de formación que son troncales a la definición del perfil del graduado se organizan en varios niveles de formación acompañando transversalmente el recorrido, estos son:

- Materiales de uso odontológico (Niveles I y II)
- Instrumentación Asistencial Clínico–Odontológica I (Niveles I, II y III)
- Asistencia Odontológica (Niveles I, II, y III)
- Prácticas asistenciales en Prevención (Niveles I y II)

Asimismo, la carrera prevé un espacio de Práctica Pre-Profesional Supervisada de 256 hs., en las que se desarrolla el conjunto de las tareas asistenciales de manera integral en espacios de atención odontológica de distintos niveles de atención y organizacionales.

Las evaluaciones finales de cada asignatura se realizan en forma presencial. El 12 de marzo de 2020, a través del decreto de necesidad y urgencia 260 de 2020 (Presidencia de La Nación), se amplió la emergencia pública en materia sanitaria establecida por la ley 27541, en virtud de la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en relación con el coronavirus Covid-19.

En el caso de la Facultad de Odontología de la UNLP, en menos de una semana, las autoridades de la misma comenzaron a evaluar la intensificación de la utilización de las TIC para poder llevar adelante el calendario académico 2020.

A efectos de fortalecer a los estudiantes en la instancia de afrontar el examen final de las asignaturas, se implementaron talleres de acompañamiento de forma optativa, cuyo objetivo esencial era acompañarlos en la construcción del conocimiento con prácticas de estudio en función a las competencias y contenidos disciplinares de cada asignatura.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se llevó a cabo los días lunes, donde en cada cuatrimestre se desarrolla una asignatura diferente. En el primer año los estudiantes cursan Materiales de Uso Odontológico I y II respectivamente. En el segundo año se desarrolla Fundamento de Radiología en el primer cuatrimestre e informática en el segundo y en el tercer año Odontología Legal, Ética y Bioética.

El 12 de marzo de 2020, a través del decreto de necesidad y urgencia 260 de 2020 (Presidencia de La Nación), se amplió la emergencia pública en materia sanitaria establecida por la ley 27541, en virtud de la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en relación con el coronavirus COVID-19.

Asimismo, el 20 de marzo de 2020 se publicó en el Boletín Oficial de la República Argentina el decreto de necesidad y urgencia 297 de 2020 (Presidencia de la Nación).

A fin de proteger la salud pública lo que constituye una obligación inalienable del Estado Nacional, se estableció para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él en forma temporaria, la medida de “Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio” (ASPO). La misma regirá desde el 20 hasta el 31 de marzo inclusive de 2020, pudiéndose prorrogar este plazo por el tiempo que se considerará necesario en atención a la situación epidemiológica.

En este contexto, rápidamente se respetaron las medidas impuestas por las autoridades en toda la República Argentina. En el caso de la Facultad de Odontología de la UNLP, en menos de una semana, las autoridades de la misma comenzaron a evaluar la utilización de las TIC a los efectos de llevar adelante el calendario académico 2020.

Resultaba necesaria ética, académica y administrativamente implementar acciones tendientes a desarrollar el ciclo académico fundamental para el sostenimiento del vínculo entre estudiantes y docentes. Algunas de las medidas que se efectivizaron fueron: la virtualización de las asignaturas en su totalidad, lo que garantizó el cumplimiento del calendario académico aprobado por el Honorable Consejo Directivo con la readecuación de algunas fechas, así como también todas las dependencias de la facultad fueron virtualizadas, permitiendo continuar las actividades administrativas y académicas en forma remota ante la emergencia sanitarias. Asimismo, se instrumentaron talleres de capacitación en la temática para alumnos, docentes y tutores.

Ante esta situación, se organizaron, talleres de acompañamiento para exámenes finales, en la tecnicatura en articulación con las Asignaturas Prácticas Asistenciales en Prevención I y II, Asistencia Odontológica, Instrumentación Asistencial Clínico Odontológica y Odontología Legal, Ética y Bioética, constituyendo un trabajo en equipo dinámico en los talleres, destinados a estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Asistencia Odontológica que se encontraban en condiciones administrativas y académicas de rendir el examen final de esas Asignaturas. El 90 por ciento de los estudiantes participaron de la experiencia.



Objetivos Generales:

- Acompañar a los estudiantes en la construcción del conocimiento con prácticas de estudio en función a las competencias y contenidos disciplinares de cada asignatura.
- Generar un espacio de reflexión entre estudiantes y docentes que les permita evacuar todas las expectativas que puede generar una intervención evaluativa.

Objetivos Específicos:

- Visualizar cuestiones relacionadas con aspectos tecnológicos necesarios para un examen final.
- Motivar al estudiante con la instancia de examen final mediante vinculación con los contenidos de las diferentes asignaturas

Identificación de roles:

- Las autoridades de la carrera, quienes elevaron a las autoridades de la Facultad la solicitud de creación del taller.
- El personal del área de informática de la facultad, quienes generaron el espacio en la plataforma virtual de aprendizaje de la facultad.
- Los docentes participantes del taller fueron los impulsores del espacio: quienes seleccionaron y organizaron los contenidos del mismo.
- Los estudiantes participantes fueron todos aquellos inscriptos a la carrera que estuvieran en condiciones académica y administrativa de rendir examen final de una asignatura, debiendo inscribirse previamente en forma online en el espacio que cada asignatura tiene asignado en la plataforma de aprendizaje de la facultad.

Propuesta Metodológica

Recorrer contenidos específicos de cada asignatura y aspectos generales de la dinámica del examen final a efectos de alcanzar los objetivos propuestos. El mismo se organizó en cuatro encuentros sincrónicos a través de la aplicación ZOOM de dos horas cada uno, pudiendo al inscribirse elegir entre dos opciones de horarios (mañana o tarde). En los diferentes encuentros se abordaron las siguientes actividades:

- Diferentes técnicas de estudio.
- Organización de los contenidos de estudio (programa de la asignatura, áreas temáticas).
- Conformación grupos de estudio en base a las asignaturas que cada uno había seleccionado.

La evaluación revistió el carácter de:

- Continua ya que su objetivo fue evaluar el desempeño de los participantes de manera constante.
- Integradora, en tanto permitió al estudiante contextualizar lo aprendido.

- Como proceso, el objetivo fue evaluar el desempeño de los participantes a través de los foros de consulta y debate colaborativo en los grupos de estudio.

CONCLUSIONES

El taller de acompañamiento para exámenes finales es una actividad extracurricular y optativa, pensada para los alumnos de la Tecnicatura Universitaria en Asistencia Odontológica, con el objeto de aclarar las expectativas que generan en los estudiantes el rendir un examen final. El acompañamiento al estudiante como estrategia impulsadora de aprendizaje está siempre contemplado a largo de la carrera, sin embargo la presente organización bajo la modalidad de “talleres de acompañamiento desde las asignaturas” favorecieron aún más la superación de obstáculos y la realización de ajustes vinculados a la construcción de conocimiento y a la adquisición de competencias específicas del Asistente Odontológico en función al perfil institucional, en un contexto sanitario adverso como fue el de la pandemia de Covid-19.

En los diversos caminos que transitamos durante la pandemia, estos talleres generaron espacios de reflexión entre docentes y estudiantes, logrando no solo que puedan en la virtualidad continuar con sus tareas académicas sino también entablar vínculos que permitieron acortar distancias impuestas por el contexto general.

Luego de haber atravesado una situación de pandemia, que obligó a una educación de emergencia, y en base a las enriquecedoras experiencias que la adversidad presentó a la sociedad en general, y al conjunto de la comunidad educativa en particular, el retorno a la presencialidad invita a replantear la actividad áulica, con la seguridad que, como se ha podido comprobar, brinda el soporte tecnológico.

BIBLIOGRAFÍA

Cocco, L.; (2022). Las TIC en la enseñanza de la Odontología, Tesis de Maestría en Educación Odontológica, Facultad de Odontología Universidad Nacional de la Plata.

Davini M.C. (2008) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires. Santillana. Cap. 11. (pág. 214-226).

Degaetano, S.; (2020). Estudio comparativo sobre conocimientos adquiridos en Farmacología y Terapéutica I en evaluaciones finales entre los años 2008 y 2015 inclusive. Tesis Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Nacional De La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112020>



Díaz Barriga Arceo, F; Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. México. Mc Graw-Hill/ Interamericana Editores, S.A de C.V. 2 Ed. Cap. 5 (137-230.) Cap. 2 (p23-62). Cap. 8 (349- 425)

Durall, E. y otros. (2012). Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017. Austin: The New Media Consortium. Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. RED Revista de Educación a Distancia, 5(6). <https://www.um.es/ead/red/M6/dorrego.pdf>

Fernández Barrios, Madelyn, Jerez González, Ana Cecilia, & Rodríguez Delgado, Caridad. (2020). La evaluación integradora, su contribución a la formación profesional en la Licenciatura en Educación Agropecuaria. Mendive. Revista de Educación, 18(4), 746-758. Epub 02 de diciembre de 2020. Recuperado en 01 de agosto de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000400746&lng=es&tlng=es.

Ministerio de Educación. Resolución N°2736. Tecnicatura Universitaria En Asistencia Odontológica. Facultad de Odontología Universidad Nacional de La Plata.

Parodi, G. 8. (2014). Comprensión de textos escritos. La Teoría de la Comunicabilidad. Buenos Aires: Eudeba. Selección: "Cap.4. ¿Qué significa comprender un texto escrito?" (pp-65-69).

Propuesta didáctica en la asignatura Metodología de la Investigación en Ciencias de la Salud, Facultad de Odontología, Universidad Nacional de Córdoba.

Fontanetti Pablo
Gigena,Pablo
Don Julieta
Lagnarini Laura
Murúa Julia
Bono Alejandra

Departamento de Biología Bucal - Facultad de Odontología - Universidad Nacional de Córdoba
pablo.fontanetti@unc.edu.ar

RESUMEN

En el año 2010 se modifica el Plan de Estudios de la Carrera de Odontología de la FO-UNC con la inclusión de un trayecto formativo específico, que incorpora la asignatura Metodología de la Investigación en Ciencias de la Salud (MICS). La asignatura pertenece al departamento académico Biología Bucal. Se encuentra en el ciclo básico de la carrera y la duración de la misma es cuatrimestral. El objetivo de este trabajo fue describir y analizar las estrategias pedagógicas de enseñanza implementadas en la asignatura de Metodología de la Investigación en Ciencias de la Salud de la FO-UNC así como la adaptación que garantizó la continuidad formativa de estudiantes que atravesaron la contingencia de la pandemia COVID 19. La experiencia se desarrolla desde el año 2016 con cohortes de aproximadamente 400 estudiantes por año lectivo. Las actividades se organizan en clases prácticas con formato taller, en las que los estudiantes trabajan grupalmente en la planificación y ejecución de un proyecto de investigación. Los resultados finales del trabajo son presentados en la Feria Estudiantil de Ciencias.

La propuesta pedagógica de la asignatura colabora en dos aspectos fundamentales: estimulando las vocaciones científicas; y promoviendo el razonamiento científico en el abordaje integral de situaciones clínicas.

PALABRAS CLAVE: Metodología de investigación, odontología, didáctica, formación Superior



INTRODUCCIÓN

Desde la creación e implementación del Plan de Estudios 1985 para la formación de Odontólogos generalistas en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Córdoba (FO-UNC), han acontecido numerosas modificaciones tanto de índole contextual como concernientes a la profesión en particular. Dentro de estas modificaciones pueden citarse las referidas al avance de los conocimientos científico-tecnológicos y la disponibilidad de herramientas de comunicación y aprendizaje, así como avances y descubrimientos en el campo de las ciencias básicas y biomédicas. En este contexto, en concordancia con los lineamientos de la Educación Superior, un enfoque se perfiló como válido e importante en el abordaje del conocimiento y la propia práctica de la Odontología: la Odontología Basada en Evidencia (OBE) (Sackett DL. 1996). Es, en rigor, el que mejor se ajusta a una situación de toma de decisiones en base a una alta variabilidad, tanto en la cantidad como en la calidad de información disponible, a la necesidad de atender a una formación sólida del criterio y el razonamiento clínico y la recuperación de la experiencia clínica, y la importancia de considerar la persona del paciente con toda su diversidad de valores, cultura y circunstancias, integrada a las valoraciones críticas logradas gracias al manejo de información científica y al despliegue del juicio clínico .

Además, ligado al contexto y las modificaciones antes mencionadas, aparece también el concepto de Competencias, que alude al comportamiento estratégico que debe tener un actor social (sea este estudiante o profesional en ejercicio) por el cual debe ser capaz de autogestionar sus propios aprendizajes. En este sentido el Proyecto Latinoamericano de Convergencia en Educación Odontológica (PLACEO) (Alonso 2010), plantea la necesidad de desarrollar las Competencias del odontólogo de acuerdo con los dominios profesionales, los que están enmarcados por los diferentes campos de acción de la práctica odontológica: dominio clínico, investigativo, psico-social y administrativo y de gestión. En el marco normativo de PLACEO se enuncian las competencias y propuestas de organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje coherentes con el diseño de la propuesta pedagógica de la asignatura MICS.

En base a lo expuesto, en el año 2010 se modifica el Plan de Estudios de la Carrera de Odontología de la FO-UNC (Ord. 04/10 HCD), ajustándose a las disposiciones del Ministerio de Educación de la Nación y los requerimientos de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que en el año 2017 realizó la última acreditación a la Carrera de Grado por 6 años (RESFC-2017-594-APN). Una de las modificaciones que se realizaron para adecuarse a las disposiciones mencionadas, fue la inclusión de un trayecto formativo específico, con incorporación de la asignatura Metodología de la Investigación en Ciencias de la Salud (MICS), que comenzó a dictarse en el año 2011.

La asignatura pertenece al departamento académico Biología Bucal. Se encuentra en el ciclo básico de la carrera, la duración de la misma es cuatrimestral y se dicta en el segundo

cuatrimestre del primer año.

El propósito de la propuesta académica de la asignatura MICS es la aplicación de un modelo pedagógico caracterizado por la formación con base científica, entendiendo el aprendizaje como un proceso dinámico a lo largo de la vida y no como un producto acabado. De esta forma, se implementan metodologías activas, en donde docentes y alumnos puedan interactuar a fin de ser capaces de resolver situaciones problemáticas del área de la salud. En este contexto puede pensarse al docente como quien orienta, guía y facilita el proceso de aprendizaje (Vigotsky, 1981), y al alumno como un sujeto creativo, reflexivo y crítico, constructor de su propio conocimiento.

Acorde a ello, el eje conceptual de la asignatura es el método científico en sus fases de planificación, ejecución y comunicación mediante la realización de un proyecto de investigación sencillo, para integrarlo finalmente con el paradigma de OBE (Fig. 1)



Figura 1: El organigrama de la asignatura está organizado secuencialmente según los procesos y la lógica del método científico.

El objetivo de este trabajo consiste en describir y analizar las estrategias pedagógicas de enseñanza implementadas en la asignatura de Metodología de la Investigación en Ciencias de la Salud de la FO-UNC así como la adaptación que garantizó la continuidad formativa de estudiantes que atravesaron la contingencia de la pandemia COVID 19.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia se desarrolló desde el año 2016 con cohortes de aproximadamente 400 estudiantes por año lectivo.

Los contenidos curriculares se presentaron a través de actividades que ponen en juego



diferentes habilidades mentales y actitudes sociales positivas, con el propósito de facilitar un aprendizaje significativo cuyo resultado sea la apropiación racional y efectiva de nuevos conocimientos, procurando la articulación con las estructuras cognitivas previas y su transferencia a situaciones nuevas.

Para llevar a cabo la propuesta pedagógica de la asignatura, las actividades se organizaron en clases prácticas semanales obligatorias de 3 horas de duración (dos horas presenciales y una hora no presencial destinada a trabajo de campo), a cargo de los profesores asistentes, dictadas a grupos de 50 a 80 alumnos aproximadamente, con modalidad taller.

Durante el transcurso de las clases prácticas, los estudiantes trabajaron colaborativamente en grupos de hasta cinco integrantes para:

- Buscar, seleccionar y analizar críticamente la información científica,
- Seleccionar el tipo de estrategias metodológicas cuantitativas o cualitativas según el objeto a investigar,
- Establecer la dinámica para el proceso de recolección, selección del diseño y análisis de la información,
- Aplicar técnicas de recolección de datos,
- Analizar e interpretar resultados y

Elaborar informe de comunicación científica para ser presentado en la Feria Estudiantil de Ciencias, que se lleva a cabo anualmente en la FO-UNC. En este punto, es importante destacar que los resúmenes de la investigación presentados, son publicados en un suplemento de la Revista de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Córdoba (<https://revista.odo.unc.edu.ar/>).

Con el objetivo de desarrollar en los alumnos un rol activo frente a la construcción del conocimiento científico; y considerando que que la “comprensión genuina” se logra en la resolución de situaciones problemáticas, y, fundamentado en que la comprensión es el resultado del aprendizaje significativo, se hizo de este punto el eje de esta propuesta didáctica. Esto supone que el alumno incorpore una red de relaciones conceptuales que facilitan la retención y generación de una actitud positiva para “aprender a aprender”, pudiendo así apropiarse de los conocimientos al aplicarlos en el proyecto a desarrollar y logrando resignificarlos desde la experiencia.

En esta asignatura, y por el hecho de que los alumnos trabajaron grupalmente para llevar adelante un proyecto de investigación que es presentado al final de la misma, es imprescindible el trabajo en equipo, entendido como el uso instruccional de pequeños grupos, de forma tal que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje. Este tipo de trabajo ha demostrado numerosas ventajas desde el punto de vista pedagógico (Escolano, 2002; García Moreno, 2017). Además, en el plan 2011 de la carrera

de Odontología de la Universidad Nacional de Córdoba aprobado por resolución 4/2010 se explicita, en cuanto al perfil del odontólogo, que del profesional egresado se espera que sea capaz de trabajar en equipos interdisciplinarios para la ejecución de proyectos de impacto social, gestionar y/o participar en equipos de servicios de salud para un manejo eficiente de los servicios de salud oral, ejercer la profesión en forma articulada con el contexto social. De ello se desprende la importancia del ejercicio y práctica del trabajo en grupos desde el inicio de la carrera. Sumado a ello, los estudiantes cuentan con la tutorización de docentes de otras cátedras de la FO-UNC, expertos en diferentes áreas temáticas.

A partir de las medidas de Aislamiento Obligatorio y posteriormente el distanciamiento obligatorio dispuesto por el gobierno Nacional en el contexto de la Pandemia de COVID-19, la Facultad de Odontología de la UNC, estableció mediante RD-2020-128-E-UNCDECFO, el Programa de Adecuación Integral de la F.O. En esta línea, la Cátedra de MICS, durante el año lectivo 2020 y 2021 adhirió a la modalidad de dictado remoto de sus contenidos. La modalidad bajo la cual estaban organizadas las actividades de la asignatura, y que fue descrita más arriba, permitió una favorable transición al entorno virtual remoto manteniendo la misma planificación y potenciando el aprovechamiento de algunos recursos tecnológicos y plataformas virtuales. De esta manera, se realizaron las clases prácticas mediante encuentros sincrónicos a través de la plataforma Google Meet y se profundizó la utilización de recursos como Google Drive, foros de la plataforma Moodle, canal de Youtube, entre otros.

Fundamentación de la propuesta.

La ciencia, es una construcción humana tendiente a comprender la realidad, que puede considerarse como producto (cuerpo de conocimientos sobre determinados aspectos de la realidad) y como proceso (construcción de dichos conocimientos). Para llegar a conocimientos científicos válidos es necesario ajustarse a determinadas pautas metodológicas y éticas. Es de allí desde donde surge el cuerpo de conocimientos de la Metodología de la Investigación como rama de la ciencia encargada de describir, explicar y comprender los procedimientos cognitivos y empíricos involucrados en el proceso de investigación científica.

Las ciencias de la Salud se han desarrollado tradicionalmente como ciencias fácticas dedicadas al estudio y comprensión de la vida, en base a la investigación de la naturaleza y de las enfermedades con un enfoque racionalista, utilizando el pensamiento lógico-inductivo. Ello presupone el uso de un método científico para la orientación sistemática y fundamentada de conocimientos objetivos, pasibles de ser contrastados con la realidad, corregidos, enriquecidos o sustituidos por otros; conocimientos que son difundidos y transmitidos culturalmente.

En el siglo XXI asumimos que la construcción del pensamiento científico en las ciencias



de la salud se realiza en el marco de la convergencia de diferentes paradigmas que tratan de dar respuesta a la actual problemática de salud consideramos por lo tanto que es nuestra función docente promover en los alumnos el desarrollo del espíritu crítico y a la vez receptivo ante el avance de la Ciencia.

Teniendo en cuenta que la asignatura Metodología de la Investigación en Ciencias de la Salud se dicta en el segundo cuatrimestre el primer año de la carrera de Odontología seleccionamos contenidos de la Metodología de la investigación adecuados al perfil psicológico de los alumnos y organizados siguiendo los diferentes momentos del proceso investigativo de la ciencia.

Metodología de evaluación.

A partir del año 2016, con la institucionalización de la Feria Estudiantil de Ciencias (Resoluciones HCD 149/2016, 224/2017, 178/2018, 78/2019, 119/2020, 95/2021), la asignatura implementa como evaluación sumativa, la comunicación de la experiencia de construcción y desarrollo del proyecto de investigación. Para acreditar la asignatura, los grupos de alumnos entregan un trabajo escrito y presentan, de manera oral (mediante póster o presentación oral), los resultados finales del trabajo en la Feria Estudiantil de Ciencias, previa evaluación interna por parte del docente a cargo de la comisión. Los estudiantes participan del evento junto con otros de años avanzados y/o con integrantes de equipos de investigación consolidados. Sus trabajos son revisados y analizados por evaluadores externos (un evaluador interno de la Facultad y dos evaluadores externos, de otras Unidades Académicas) lo que permite generar un espacio de reflexión con una mirada interdisciplinaria (Fig 2).

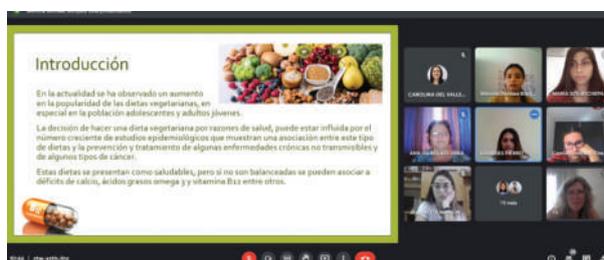


Figura 2: Los estudiantes presentan sus trabajos en la Feria Estudiantil de Ciencias: modalidad presencial (izquierda) y modalidad remota en pandemia (derecha).

CONCLUSIONES

Las carreras universitarias vinculadas a la salud, las de tipo profesionalista como la de Odontología, no se caracterizan por generar un alto número de investigadores científicos y tecnológicos, ya que la principal tendencia de los egresados es la actividad clínica a nivel privado o público. La propuesta pedagógica de esta asignatura colabora en dos aspectos fundamentales: por un lado, estimulando las vocaciones científicas, dado que es necesario incrementar el número de investigadores en este tipo de carreras, y por el otro, considerando que la gran mayoría de los egresados se dedica a la actividad clínica asistencial, promoviendo el razonamiento científico en el abordaje integral de las diferentes situaciones clínicas. Esto se sustenta en investigaciones que sostienen que el propósito de la educación odontológica es formar a un profesional que no sólo posea los conocimientos técnicos necesarios para la atención del paciente, sino también, e igualmente importante, que pueda pensar críticamente, comprender el método científico y aplicarlo en la práctica profesional (Merideidy et al., 2013; Pérez, 2011).

El trabajo de los estudiantes trascendió el mero trabajo grupal y se constituyó en cambio en un trabajo colaborativo. El desarrollo de un proyecto de investigación original planteó desde el primer momento un trabajo en equipo para definir el área temática y la identificación del problema de investigación; la búsqueda, selección y análisis de literatura científica para la elaboración del marco teórico requirió de esfuerzos y tareas compartidas que llevaron a la elaboración de objetivos claros y factibles. El momento de diseño y aplicación de instrumentos para medir diferentes variables, el procesamiento y análisis de datos, la interpretación de resultados y, finalmente, la elaboración de diferentes estrategias de comunicación científica (pósters, presentaciones orales y confección de resúmenes) exigieron del trabajo en conjunto y posibilitaron la interdependencia positiva entre los integrantes del grupo para asegurar el éxito conjunto.

La modalidad de cursado y evaluación generó un impacto positivo en el desempeño y actitud de los alumnos frente a su propio proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento. La participación y presentación en un evento institucional externo, junto a pares de años avanzados y, asesorados por un equipo docente distinto al que los evaluó en las instancias de exámenes parciales, posicionó a los alumnos en un rol diferente al observado en el aula. Los estudiantes demostraron mayor solidez, potenciaron las capacidades individuales en la defensa de sus trabajos a la vez que asumieron un rol protagónico en la comunicación y explicación de los resultados. Asimismo, y teniendo en cuenta que nuestra función docente es la de promover en los alumnos el desarrollo del espíritu crítico y a la vez receptivo ante el avance de la Ciencia, se evidenció una actitud de apertura y crítica científica a partir del contacto real y personal con investigaciones concretas.



BIBLIOGRAFÍA

Alonso, M. S., & Antoniazzi, J. H. (2010). Libro del proyecto latinoamericano de convergencia en educación odontológica (PLACEO). Sao Paulo: APCD.Sackett DL, Rosenberg WMC.

Escolano, A. (2002) “*La educación en la España Contemporánea: Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*”. Madrid: Biblioteca Nueva.

García Moreno, D. (2017). Cooperación en el aula. “*Cómo fomentar la dinámica del aprendizaje colaborativo*”. Campus Educación Revista Digital Docente N°3, p. 17-19.

Gray JAM, Haynes RB, Richardson WS. 1996. Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *BMJ* 312: 71–2.

Merideidy, P. V., Suarez, M. G., & Moreno, C. A. C. (2013). Actitud en estudiantes de Ciencias de la Salud hacia el conocimiento científico. *Revistas Ciencias de la Salud*, 11(1), 83–91.

Pérez, E. G. B. (2011). La investigación educacional: una necesidad para el desarrollo. *Revista Médica Electrónica*, 33(2), 252–253.

Sackett, D. L., Rosenberg, W. M., Gray, J. A., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *BMJ (Clinical research ed.)*, 312(7023), 71–72.

Vigotsky, L. S. (1981) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. Ed. La Pléyade.

Una experiencia innovadora en el curso de Fisiología del sistema nervioso de la carrera de Medicina Veterinaria

Carolina Bianchi
Micaela Benavente
Laura Colman
Marcela Mastrocola

Facultad de Ciencias Veterinarias, UNCPBA, Tandil, Buenos Aires, Argentina
Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA, Tandil, Buenos Aires, Argentina
cbianchi@vet.unicen.edu.ar

RESUMEN

El curso de Fisiología del sistema nervioso y muscular de la Facultad de Ciencias Veterinarias, UNCPBA tiene como principio considerar al estudiante como sujeto de conocimiento, buscando que el estudiante vivencie en su experiencia de aprendizaje la construcción de los saberes disciplinares en su estrecha relación con el futuro ejercicio profesional evitando el aprendizaje descontextualizados y centrado en la memorización. Por ello, el equipo docente propone una estrategia de evaluación que se integre al proceso de enseñanza - aprendizaje, que dé cuenta del mismo y que exprese coherencia con los objetivos del curso. Así, se propone incorporar como herramienta de evaluación y acreditación, la realización de un Trabajo Práctico Integrador de Fisiología del Sistema Nervioso (TPIN) como actividad integradora de los contenidos, que promueva la construcción de los mismos en el análisis de una situación real contextualizada, que requiere del desarrollo de capacidades y habilidades de pensamiento complejas que se desplieguen a lo largo del proceso hasta culminar en la producción de un trabajo académico escrito y grupal. Esta propuesta resulta innovadora porque considera al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y permite una evaluación basada en la reflexión, el intercambio y en la adquisición de un aprendizaje significativo.

PALABRAS CLAVE: Fisiología, innovación, aprendizaje significativo, evaluación



INTRODUCCIÓN

Se presenta una experiencia de innovación en la enseñanza realizada en el curso de Fisiología del sistema nervioso y muscular de la carrera de Medicina Veterinaria, de la Facultad de Ciencias Veterinarias, UNCPBA durante el año 2022.

Esta asignatura se ubica en el primer bimestre del primer cuatrimestre del segundo año de la carrera, con una carga horaria total de 40 h. El equipo docente está conformado por una Profesora Adjunta y dos Ayudantes Diplomados y durante el año 2022 se contó con 78 estudiantes. Las docentes del Curso de Fisiología del sistema nervioso y muscular tienen como norma de trabajo realizar un proceso de autoevaluación continua de la cursada, reflexionando sobre sus propuestas teniendo siempre como meta promover el aprendizaje significativo de los contenidos del sistema nervioso en los estudiantes. Este proceso de autoevaluación permitió detectar incongruencias entre los objetivos, el método de enseñanza y la evaluación del curso. Las actividades que se llevan a cabo son de carácter teórico-prácticas, esto es, los estudiantes acuden a la clase habiendo previamente visto un video introductorio y leído el material teórico correspondiente. En el encuentro presencial, en primera instancia se destina un tiempo a explicar conceptos que les resultaron más complejos de comprender y hacer un intercambio sobre las dudas que ellos proponen. En segunda instancia, se realizan actividades de resolución de situaciones problemáticas que se presentan en la clínica médica veterinaria, reformuladas de manera sencilla para que estudiantes de segundo año las puedan comprender y analizar. Este tipo de actividades tienen como propósito ofrecer experiencias de aprendizajes significativos, con sentido y aplicabilidad donde los estudiantes sean capaces de transferir y generalizar lo que aprenden (Díaz Barriga Arceo, 2003).

Posteriormente, se realiza una evaluación individual de los estudiantes a través de un examen estilo opciones múltiples, modalidad de evaluación que presenta limitaciones para recuperar la riqueza de los intercambios, la complejidad y diversidad de los saberes que se fueron construyendo en el proceso de resolución de problemas y dar cuenta de las capacidades que se proponen desarrollar en el curso.

Frente a esta situación, el Equipo Docente se propone buscar una estrategia de evaluación que se integre al proceso, que dé cuenta del mismo y que exprese coherencia con los objetivos y la metodología de enseñanza.

En este marco, se planteó el desarrollo de un trabajo práctico integrador de la fisiología del sistema nervioso que propicie el desarrollo de capacidades para observar, identificar e interpretar en un animal realizando sus actividades cotidianas, los conceptos básicos del sistema nervioso como son los órganos de los sentidos, el sistema somatosensorial, la percepción de las emociones y la regulación de la actividad motora somática y autónoma utilizando las herramientas conceptuales y metodológicas construidas durante el curso.

Fundamentación

El Curso de Fisiología del Sistema Nervioso es el primero de los cursos correspondiente al área disciplinar de Fisiología de los animales domésticos. El plan de estudios de la carrera Médico Veterinario de la FCV-UNCPBA, asigna a la fisiología un rol fundamental, considerándola como el esqueleto sobre el cual pueden articularse los conocimientos referidos a los cursos posteriores relacionados con la patología, la farmacología, la clínica y la producción animal. Esta área está integrada por seis cursos: Fisiología del sistema nervioso y muscular, Fisiología de los líquidos corporales, Fisiología cardiovascular, renal y respiratoria, Endocrinología, Fisiología de la nutrición y Fisiología de la reproducción.

En este marco, el curso de Fisiología del sistema nervioso y muscular propone que el estudiante vivencie en su experiencia de aprendizaje la construcción de los saberes disciplinares en su estrecha relación con el futuro ejercicio profesional con la intención de superar modelos de aprendizaje descontextualizados, centrados casi exclusivamente en la memorización y la incorporación de conceptos rígidos, aislados, sin análisis y reflexión, promoviendo la construcción de conocimientos significativos, relevantes y situados. En este sentido, en las clases se van entrelazando las explicaciones conceptuales por parte del equipo docente con ejemplos de la implicancia del tema en la vida profesional y las actividades prácticas en las cuales las situaciones problemas que resuelven los estudiantes están enmarcadas en contextos reales.

Por otro lado, la enseñanza de la fisiología del sistema nervioso y muscular está basada en una concepción gestáltica de la fisiología la cual involucra que el organismo es más que la sumatoria de sus partes, es decir de cada uno de sus sistemas. A pesar que el plan de estudios de la Facultad de Ciencias Veterinarias, UNCPBA segmenta el estudio de la fisiología en diversos cursos, a nuestro entender la fisiología del sistema nervioso no se puede aislar del total del organismo. Es sabido que muchos de los conocimientos de la fisiología se obtuvieron a través del rumbo epistémico reduccionista, esto es separar algo en sus partes y resolver las propiedades de cada una de ellas para entender el todo. Pese a que esta especialización de la fisiología parece inevitable desde el campo de la investigación, se debe oponer la realidad del holismo el cual es la concepción de la realidad como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen. De hecho, la fisiología del futuro deberá abordar al organismo en su totalidad (Coppo, 2017). Considerando que la principal función del sistema nervioso es servir como un sistema de comunicación dentro del organismo animal y de la interacción de éste con su entorno, en la enseñanza nos posicionamos en esta visión holística de la fisiología. Esto supone entender que el aprendizaje del funcionamiento del organismo animal como un todo es un componente fundamental de la formación integral del médico veterinario quien debe comprender no sólo los saberes relacionados con el propio animal sino también entender su relación con el medio (tutores, otros animales, alimentación, forma de vida, etc.). La propuesta



pedagógica innovadora que aquí se presenta requiere la realización de un video de un animal en movimiento en un determinado ambiente, buscando precisamente tener en cuenta la interacción de ese individuo con el medio que lo rodea.

Desde el punto de vista pedagógico-didáctico, la propuesta parte del principio de considerar al estudiante como sujeto de conocimiento. Como mencionan Anijovich y Cappelletti (2017) no importa sólo lo que el estudiante dice acerca de un concepto, sino cómo lo utiliza en situaciones diversas. No se trata de reproducir una información, sino de su uso y aplicación en situaciones más complejas, en este caso la observación de un animal en un contexto real. En esta propuesta académica, el aprendizaje estará centrado en el protagonismo del estudiante y su autonomía teniendo en cuenta que los conocimientos no se deben enseñar como verdades inmutables, sino como construcciones, creaciones humanas donde el conocimiento previo, la observación y la predisposición para aprender contenidos nuevos son condiciones claves para el aprendizaje significativo (Moreira, 2017 pp. 14).

Las actividades que incorpora la propuesta, estarán orientadas a lograr una mayor retención y comprensión de conceptos, favorecer la aplicación e integración de conocimientos, así como la motivación intrínseca por el aprendizaje y desarrollo de habilidades de alto nivel. Tal como señala Díaz Barriga Arceo (2003), los aprendizajes contextualizados en la actividad en la cual se desarrolla y se utilizan permiten un aprendizaje de significado donde los estudiantes son capaces de transferir y generalizar lo que aprenden.

En este marco, la evaluación debe configurarse en una pieza más del proceso de enseñanza y aprendizaje fundamentado en los principios del aprendizaje significativo y la cognición situada, esto es, tal como indican Anijovich y Cappelletti (2017), la evaluación como búsqueda de evidencias sobre los aprendizajes deberá ser coherente y pertinente con el diseño y el desarrollo de la enseñanza. Y claramente eso no estaba sucediendo en el curso de Fisiología del sistema nervioso y muscular. No existía una línea de continuidad entre el proyecto de formación, la forma de enseñar y la evaluación de los aprendizajes (Araujo, 2016). Por ello, se decide comenzar a diseñar una propuesta innovadora que integre diversos contenidos de la fisiología del sistema nervioso y muscular, que tenga al estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento, que implique contextualizar los conceptos que se están aprendiendo y que sea una herramienta más de evaluación de la cursada, donde no hay que repetir conceptos teóricos, sino poner los mismos en juego en una situación real.

Por otro lado, la propuesta involucra el trabajo en grupo, factor clave para aprender a discutir ideas y aceptar las opiniones ajenas. El reconocimiento del papel mediador del grupo en el proceso de enseñanza y aprendizaje descrito por Davini (2015) resalta una perspectiva cognitiva donde un alumno individual se beneficia de la interacción con los otros para desarrollar su aprendizaje, una perspectiva dinámica del proceso grupal donde los procesos implícitos colaboran u obstaculizan el desarrollo del aprendizaje y una perspectiva sociocultural en la que el grupo es productor del aprendizaje. Sin duda, los

estudiantes aprenden mejor cuando pueden valerse de las ideas y experiencias de los otros, pensar juntos y elaborar nuevas formas de reflexionar y hacer (Davini, 2015: 98-99).

Por otro lado, más allá que se busca que el protagonista sea el estudiante, durante la realización de la actividad que se presenta, el rol del docente no es pasivo, sino que tiene la responsabilidad de brindar aportes, instalar conversaciones, responder inquietudes que permitan a los estudiantes identificar y reducir el espacio entre lo que saben desde la teoría y el punto al que deben llegar, identificarlo y explicarlo en una situación real. Para lo cual, se requiere de un diálogo fluido a fin de crear oportunidades para que ellos expresen sus ideas y visibilicen sus concepciones erróneas (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Descripción de la experiencia

Partiendo de los principios enunciados, se propone incorporar como herramienta de evaluación y acreditación, la realización de un Trabajo Práctico Integrador de Fisiología del Sistema Nervioso y Muscular (TPIN) como actividad integradora de los contenidos de la asignatura, que promueva la construcción de los mismos en el análisis de una situación real contextualizada, que requiere del desarrollo de capacidades y habilidades de pensamiento complejas que se desplieguen a lo largo del proceso hasta culminar en la producción de un trabajo académico escrito, de carácter grupal.

Los objetivos propuestos para este TPIN son:

- Identificar actividades que están reguladas por el sistema nervioso o intervienen los músculos en un animal en movimiento.
- Explicar las bases fisiológicas relacionadas con el sistema nervioso que participan en determinadas actividades que realizan los animales.
- Elaborar un trabajo escrito redactando cómo participa el sistema nervioso en la regulación de distintas actividades que realizan los animales utilizando un lenguaje acorde a la disciplina.
- Exponer y debatir ideas, promoviendo el respeto hacia sus compañeros.

Las orientaciones que se presentan a los estudiantes relativas a las características y condiciones de realización de la actividad son:

- La actividad la deben llevar adelante en grupos de 4 a 5 estudiantes. Los grupos son conformados por los mismos estudiantes Todos deben participar en la realización de la actividad, analizando el video y compartiendo ideas con sus compañeros.
- Las tareas a realizar son las siguientes:
 1. Confeccionar un video de una duración menor a un minuto filmando a un animal de cualquier especie doméstica realizando sus actividades habituales.
 2. Analizar en grupo el video, reconociendo cómo participa el sistema nervioso y muscular



en las actividades que está realizando el animal.

3. Seleccionar tres acciones concretas del animal en las que crean que participa el sistema nervioso o muscular.
4. Describir las bases fisiológicas del sistema nervioso o muscular de las tres acciones que seleccionaron. Esta descripción se debe realizar por escrito y no debe tener una longitud mayor a dos carillas.

Los criterios de evaluación y acreditación del TPIN son los siguientes:

- Coherencia entre los temas redactados y el video presentado.
- En el video se deben apreciar con claridad los aspectos seleccionados por los estudiantes para su análisis.
- Originalidad en la realización del video.
- Escritura clara y sin falta de ortografía.
- Descripción correcta y completa del proceso fisiológico.
- Selección de los contenidos importantes dentro de los tres temas elegidos y estrechamente relacionados con el video presentado.

La realización del TPIN se considera una herramienta más de evaluación de los estudiantes, junto con el desarrollo de las actividades prácticas y el examen parcial, entendiendo que la evaluación debe tener un carácter formativo y debe constituirse en un medio para potenciar el aprendizaje, el desarrollo de los estudiantes y el perfeccionamiento de la enseñanza (Moreno, 2011). Ésta propuesta innovadora busca que la evaluación de la cursada no dependa únicamente de una nota de un examen puntual, sino que se convierta en un proceso continuo entre la enseñanza y el aprendizaje, tratando de percibir como docentes qué y cómo evoluciona el aprendizaje real de nuestros estudiantes para poder mejorar e intervenir aportando información valiosa para quien aprende (Porlán, 2020).

En el desarrollo del TPIN en el año 2022 se implementó la realización de una encuesta al finalizar la cursada, teniendo en cuenta que la evaluación completa debe recorrer también el camino inverso, desde el estudiante al docente, cuando el que aprende manifiesta sus necesidades y sus opiniones sobre la intervención y actuación docente, ayudando a mejorar las propuestas de enseñanzas y su labor de andamiaje (Porlán, 2020). En la encuesta se recolectó la opinión de los estudiantes en relación al trabajo en grupo, la consigna, la integración de los conceptos teóricos y el video y la percepción de ellos en relación a la propuesta innovadora. Del análisis de la encuesta se concluyó que los estudiantes están de acuerdo con la realización del TPIN en grupo y, en cuanto a la consigna de trabajo, se debería dedicar algún espacio en las clases para explicarla con más detalle. Por último, tanto para las docentes como para los estudiantes la realización del TPIN les permite integrar los contenidos teóricos con la actividad que realiza un determinado animal y eso les ayuda a comprender mejor los conceptos teóricos al relacionarlos con un contexto real.

CONCLUSIONES

La idea de innovación didáctica responde a una concepción de ruptura con una propuesta didáctica preexistente, a partir de la cual puede marcarse una línea divisoria que separa un antes y un después. Es una forma de mejorar la enseñanza y supone cambios de valores relativamente sutiles en la cultura institucional (Libendisky, 2016: 57-58). No se busca que la propuesta que se introduzca sea original en sí misma, sino que lo sea para quien la emplea, teniendo en cuenta que lo que interesa es que genera nuevos y mejores resultados (Zabalza y Cerdeiriña, 2012). Como indican estos autores se trata de introducir procesos innovadores que vayan asentando prácticas que supongan una mejora en la calidad de lo que se viene haciendo.

Esta propuesta tiene como carácter innovador considerar al estudiante como protagonista haciéndolo responsable de su propio aprendizaje ya que todo el desarrollo del TPIN lo realiza en forma autónoma. Por otro lado, se propone al TPIN como un mecanismo de evaluación final de las actividades prácticas sin caer en el típico examen basado en opciones múltiples. En este punto, el TPIN genera una ruptura entre el clásico sistema de evaluación y ésta nueva modalidad más ensamblada con el contenido curricular de la disciplina. Además, éste tipo de actividades generan mayor interés en los estudiantes y actúa como un factor de motivación, ambos conceptos relacionados con la innovación según Zabalza y Cerdeiriña (2012).

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Editorial: Paidós. Argentina.

Araujo, S. (2016). Tradiciones de enseñanza. Enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación. Trayectorias universitarias. Vol. 2 N°2.

Coppo, J.A. (2017). El rumbo epistémico de la fisiología. Editorial EUCASA, Argentina.

Davini, M.C. (2015). La formación en la práctica docente. Editorial: Paidós. Argentina.

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista electrónica de Investigación Educativa 5 (2).



García Díaz, E., Porlán, R., Navarro E. (2017). Los fines y los contenidos de enseñanza. En: Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla. Porlán, R. (Coord.). Ediciones Morata, Madrid, España, pp. 55-72.

Libendisky, M. (2016). La innovación didáctica emergente como resolución de problemas. En: La innovación educativa en la era digital. Editorial: Paidós. Argentina.

Moreira, M.A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. Archivos de Ciencias de la Educación, 11(12), e029.

Moreno, T. (2011). Frankenstein evaluador. Revista de la Educación Superior, vol XL (4), N° 160. Pp 119-131.

Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad 2(1), 1502.

Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). La innovación educativa. En: Innovación y cambios en las instituciones educativas. Homo Sapiens Ediciones. Santa Fe, Argentina.

Una experiencia para el cambio: Ciencia, Tecnología Sociedad y Ambiente desde una perspectiva de Derechos

**María Victoria Pasteris
Macarena Mariel Mari
Priscila Ariadna Biber**

Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología, Facultad de Ciencias Exactas
Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Universidad Nacional de Córdoba

maria.victoria.pasteris@mi.unc.edu.ar

RESUMEN

En el siguiente relato, se comparte una experiencia de práctica docente para el nivel superior desarrollada en un Profesorado de Educación Secundaria en Biología, de un Instituto de Educación Superior de gestión pública de la ciudad de Córdoba, Argentina.

En este marco se analiza la propuesta didáctica llevada a cabo y el enfoque propuesto, con el objetivo de superar ideas más tradicionales, asociadas a enfoques morfo funcionales sistémicos, apuntando a desarrollar una cultura científica en los estudiantes, preparando a futuros/as docentes para el ejercicio de una ciudadanía activa y consciente.

PALABRAS CLAVE: CTSA, ecociudadanía, soberanía alimentaria, una sola salud, objetivos de desarrollo sostenible

INTRODUCCIÓN

En el marco de la Asignatura Práctica de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias Biológicas -Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba-, se llevaron a cabo durante un lapso de 6 semanas, comprendidas entre los meses de Abril y Mayo de 2022, intervenciones en contextos de educación formal en el Nivel Superior no Universitario, particularmente en carreras de formación docente. Las



prácticas tuvieron lugar en el Instituto de Educación Superior Simón Bolívar en la ciudad de Córdoba, Argentina. En este espacio, la practicante se desempeñó en tercer año del Profesorado de Educación Secundaria en Biología, en el espacio curricular de Unidad de Definición Institucional I (UDI I), la cual tiene un dictado con una carga horaria de dos horas semanales, concentradas en un sólo día; cabe destacar, que el cursado se desarrollaba con modalidad combinada entre la virtualidad y la presencialidad, alternadas semanalmente, de acuerdo a lo establecido por la Dirección General de Educación Superior de Córdoba. En este espacio curricular, se trabajan contenidos propios de la biología que les estudiantes identifican que son necesarios de reforzar porque requieren más tiempo de trabajo o que sean de interés e importantes para el desempeño de las/los docentes en formación.

En las primeras dos semanas, la practicante llevó a cabo observaciones no participantes (una de manera presencial y otra en modalidad virtual), las que permitieron registrar la realidad áulica (interacciones entre estudiantes, uso del aula virtual, uso de celulares, respuestas a actividades, modo de trabajo, participación en clase, intercambios con la docente, entre otros) e institucional; además realizamos análisis documentales, entre ellos el del diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Biología¹ y el de la planificación y programa propuesto por la docente orientadora. Durante las cuatro semanas siguientes la practicante planificó para este contexto áulico una intervención por semana, desempeñándose en el rol de docente-practicante. Llevó a cabo este proceso, acompañada por las docentes de la asignatura Práctica de la Enseñanza (en adelante tutoras) y por la docente orientadora de UDI I. Para el desarrollo del mismo, se consideró por un lado, lo propuesto desde la cátedra, que invita a repensar la enseñanza y realizar un análisis crítico del diseño de intervención realizado en función de la práctica, contextualizando aportes teóricos a partir de la experiencia, lo cual forma parte de la evaluación formativa (Occelli y col., 2022), y por otro lado, los contenidos asignados por la docente del curso, como así también sugerencias de trabajo de la misma y los registros elaborados a partir de las observaciones previas. Para ello, uno de los aspectos importantes a tener en cuenta, fue la selección de los contenidos a trabajar y de un enfoque que atravesase a toda la planificación. En el siguiente relato, se evidencia la propuesta didáctica llevada a cabo y el enfoque propuesto, con el objetivo de superar ideas más tradicionales, desarrollando una cultura científica en las y los estudiantes, preparando a futuras docentes para el ejercicio de una ciudadanía activa y consciente.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La visión de la práctica docente de este grupo de trabajo, está basada en el modelo hermenéutico reflexivo propuesto por Pérez Gómez (1995). Desde este posicionamiento,

1.- Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Biología: https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/DCurricular_Biol_Fis_Quim_2015.pdf

se considera a la planificación como una hipótesis de trabajo que se somete a prueba durante su implementación; a partir de ella y en base a lo que sucede en el aula, se toman decisiones didácticas y se puede reelaborar la propuesta.

Para la descripción de esta experiencia, nos focalizamos en la planificación de las clases. Se tuvieron en cuenta los contenidos asignados por la docente orientadora, los mismos fueron: *“El cuerpo humano desde una visión integral: funciones vitales y sistemas asociados. Dimensiones de análisis para definir el estado de salud”*; éstos, forman parte de la Unidad Didáctica 1: Cuerpo Humano y Salud, del programa de la asignatura. En este punto fue muy importante decidir qué enseñar (Alliaud, 2017), qué aprendizajes y contenidos serían compartidos con las estudiantes y qué enfoque caracterizaría a las clases.

Para la definición de los contenidos fue fundamental la revisión documental del *currículum* para tercer año de este Profesorado. En el mismo, se presenta como asignatura Biología Humana, que aborda el cuerpo humano desde una perspectiva morfo - funcional - sistémica. Para Bermúdez y Ocelli (2020), una gran parte de los modelos científicos de las Ciencias Biológicas que se transponen en contenidos destinados a la enseñanza en la escuela secundaria versan sobre la dimensión organizativa de la vida, con cierto énfasis en el reconocimiento de nombres de estructuras. Sin embargo, Adúriz-Bravo y Erduran (2003) advierten que el centrismo en la nomenclatura y taxonomía puede implicar un modelo de la disciplina biológica de carácter ateórico, con reminiscencias del positivismo lógico del Círculo de Viena. De Toledo y Camero (2015) sostienen que, en Biología, en el caso de la enseñanza de los sistemas respiratorio, circulatorio y digestivo, uno de los grandes retos para lograr la motivación y participación, es ir más allá del estudio anatomía - función que propone la enseñanza tradicional, la cual se caracteriza por la ausencia de contextualización para aplicar los conocimientos científicos. Teniendo en cuenta a los autores antes mencionados, consideramos que desde UDI I, podrían trabajarse los contenidos asignados desde un enfoque que, por un lado, se alejara de la descripción de los sistemas de órganos y la contribución a las funciones vitales, y por otro, en lo que se refiere a los contenidos de salud, permitiera tomar distancia de las definiciones de salud asociadas al correcto funcionamiento de los sistemas y a la ausencia de enfermedad.

En este momento de la planificación, era necesario responder a una pregunta propuesta por Pujol Vilallonga et al. (2006), ¿qué aprendizajes son significativos desde una perspectiva científica y cuáles son fundamentales para la vida y para la ciudadanía?, sumando, además, ¿qué enfoque responde a esto? A partir de los interrogantes mencionados, y teniendo en cuenta que las estudiantes son futuras docentes de nivel secundario, nos parecía fundamental trabajar con contenidos que sean parte de nuestra realidad, es decir, aquellos que necesitamos para el mundo actual en que vivimos y que nos permitan formarnos como ciudadanos críticos y reflexivos.

Con esto en mente y basándonos en Bermúdez y Ocelli (2020), decidimos planificar las



clases trabajando desde el enfoque Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA) y en cuanto a contenidos, se abordarían, Soberanía Alimentaria, Ecociudadanía, Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el paradigma Una Sola Salud. La decisión de usar el enfoque CTSA tiene que ver con desarrollar en las estudiantes la cultura científica (Fernandes et al., 2014), que es entendida como el dominio del conocimiento científico y la capacidad del pensamiento crítico sobre una determinada situación, que incluye la reflexión y saber hacer uso de la información científica para generar opiniones, actitudes críticas y hacer frente a la vida diaria. Pérez y Lozano (2013) consideran que este enfoque enfatiza en una educación para la ciudadanía, exige la activa participación de los/las estudiantes como elemento central de su constitución, es decir, que además de compartir conocimientos, el estudiantado debe desarrollar capacidades para participar en una sociedad democrática, siendo necesaria la construcción de ambientes de discusión en las clases de ciencias que favorezcan vivir y ejercer la ciudadanía.

Una vez elaborada la hipótesis de trabajo, la practicante pudo llevar al aula lo planificado. En la primera clase y durante una actividad en la que se analizó el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba para cuarto año del nivel secundario con orientación en Ciencias Naturales, surge el siguiente intercambio:

D:- Les marque en el diseño curricular: “Reconocimiento de la importancia de la realización de actividades físicas para la salud”. ¿En quién les parece que está puesta la responsabilidad?

E:- Si fuera en un colegio el docente, les propone caminatas y ejercicios físicos.

D:- El docente les comenta, enseña, que tienen que salir a hacer actividad física y ...

E:- Lo que haga adentro del aula es mi responsabilidad lo que haga afuera es su responsabilidad.

D:- ¿Y esa persona tiene espacios aptos para salir a caminar? [...] Afuera del cole...

E:- Por ejemplo, mi mamá siempre me mandó a que hiciera actividad física fuera de la escuela, no podía quedarme en casa todos los días. Pero era decisión de mi mamá.

D: - Pero tenías como pagar para ir a un lugar a hacer ejercicio, ¿y si no tenían para pagar?

E:- O los domingos me sacaban a andar en bici.

D:- Acompañada de tus papás ¿y si no?

E:- Hay clubes que ofrecen deportes en forma gratuita. Pero si el niño tiene que salir de la escuela y ponerse a laburar, es difícil que pueda encontrar el tiempo para hacer actividad física o algún deporte.

E:- Sigue en relación a los padres porque te tienen que dejar salir a correr a la calle.

En base al mismo, pudimos identificar que era necesario visibilizar y construir, la noción de salud como derecho. Decidimos que sería de gran importancia trabajar con dos ejes

transversales al enfoque CTSA (Imagen 1), uno de ellos es el paradigma One Health, Una Sola Salud o Salud Única, que surge en el año 2000 (Chinero et al.,2020). Este considera que la salud humana y la sanidad animal son interdependientes y están vinculadas a sus ecosistemas. Tiene un enfoque intersectorial y multidisciplinar que ayuda a comprender cómo los animales, los seres humanos y el ambiente interactúan. Es una aproximación en la cual si queremos estar sanos tenemos que considerar que vivimos en un entorno de humanos, con otros seres vivos y en un ambiente. El otro eje es la salud como derecho (Álvarez, 2018), que nos permite visibilizar las responsabilidades del Estado en torno a la salud, alejándonos de la responsabilidad individual y los modelos hegemónicos de salud. Trabajar con el enfoque CTSA y los ejes transversales antes mencionados, nos permite abandonar una visión reduccionista del cuerpo y la salud, pudiendo en cambio analizar los mismos desde una visión integradora y holística, considerando la necesidad de armonía y equilibrio entre todos los seres vivos, incluidas las personas y el ambiente en el cual estamos inmersos. A diferencia del resto de los seres vivos, la humanidad ha desarrollado estructuras sociales, científicas, culturales, políticas, económicas, tecnológicas, etc., que deberán ser tenidas en cuenta a la hora de abordar el cuerpo desde una visión integral.

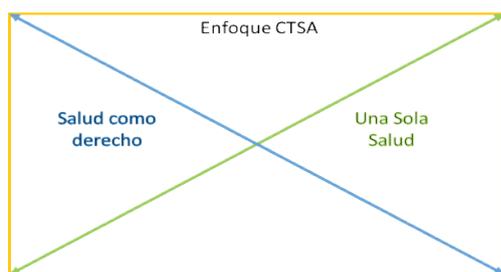


Imagen 1

En el marco de este enfoque y de los ejes considerados, elaboramos actividades que permitieran el desarrollo de procedimientos científicos como explicar, relacionar, argumentar. A lo largo de las clases se fué trabajando con estos procedimientos de manera progresiva. La competencia de argumentar es definida por Jiménez Aleixandre (2011) como la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diversos, los conocimientos, destrezas y actitudes desarrollados en el aprendizaje. Para lograr esto, se trabajó seleccionando problemáticas actuales y argumentando posibles abordajes y soluciones en base a los temas trabajados en clases, por lo tanto, implicaba aplicar lo aprendido a contextos y situaciones reales y planteaba además la integración de saberes conceptuales, destrezas y actitudes.

Bermúdez y Occelli (2020) mencionan que el enfoque CTSA permite abordar cuestiones sociocientíficas (CSC), las mismas plantean discusiones en las cuales interactúan, en conversación, un colectivo compuesto por diferentes actores y fuerzas sociales. Estas situaciones a menudo se encuentran en las fronteras del conocimiento científico e implican tomar una postura ante discusiones sobre costos, beneficios y riesgos, lo ético y los valores. Considerando las CSC, elaboramos una clase de modalidad virtual, en donde había una actividad de inicio, que



intentaba acceder a ideas previas sobre lo que consideramos salud en contextos urbanizados vs. rurales, luego se proponía escuchar un podcast y participar en un foro con una actividad de cierre que consistía en volver a la pregunta de la actividad de inicio y responder nuevamente en caso de considerarlo necesario. El podcast fue elaborado por la practicante, particularmente para esta clase , allí se rescatan voces y miradas con respecto a problemáticas que se viven en el noroeste cordobés. Luego de su reproducción y para participar del foro, cada estudiante debía elegir un rol, por ejemplo, productores artesanales de dulces, Estado, empresas constructoras, ganaderos locales, etc. y desde el rol elegido explicar, cómo podríamos colaborar en la salud colectiva de las personas que viven en las comunidades rurales del noroeste cordobés, la actividad implicaba responder a comentarios ya presentes en el foro, para que se pudieran generar intercambios entre las participantes. La socialización a partir del foro, permitió generar cambios en la forma de entender la función de un Estado para la igualdad y un Estado para la equidad. En la tabla 1, se seleccionaron la respuesta inicial y final de una estudiante, que denotan la noción de salud como derecho y que ponen en consideración las responsabilidades de un estado equitativo.

La intención del juego de roles, en donde las estudiantes decidían qué rol ocupar les daba autonomía en cuanto a la elección de los mismos, y también en cuánto a la elección de a qué compañera responderle. Tal como explican De Prado y García (2010), este juego de roles permitió interpretar y experimentar otros papeles, otras experiencias. Al ponerse en el lugar de otro/a, por ejemplo, de una empresa constructora que quiere demoler las viviendas vernáculas, o desde la posición de un productor/a de arrope, y al escribir desde ese lugar, se ponen aún más en evidencia los sentimientos, las situaciones de avasallamiento, instancias en donde se evidencia el poco conocimiento de los que toman decisiones en estos ámbitos. Benvegnú y Segal (2020) sostienen que participar en este espíritu de foro, de negociación, de recreación de significado, ayuda a preparar a los/las jóvenes para vivir la vida. Al participar del proceso negociador, los y las estudiantes no solamente reciben los contenidos de la cultura, sino que a la vez participan del proceso de elaboración de conocimiento.

	Actividad inicial	Actividad final
	D-: ¿Cómo ayudarías a las personas que aparecen en éstas imágenes a mantener o mejorar su salud, desde un rol de Estado?	D-: Con respecto al análisis de imágenes realizado en el inicio ¿Te parece necesario modificarlo, reemplazarlo, dejar igual, aclarar, criticar, (otras)? ¿Cómo lo harías? ¿Por qué?
	E-: [...] Para ayudar a las personas del grupo 2, desde un rol de Estado, llevaría a cabo acciones que garanticen los derechos de esas personas. Comenzando por tener una vivienda digna, acceso a agua potable y suministros de alimentos. No considero que estén mal nutridas porque seguramente consumen alimentos que ellos mismos producen ya sea mediante quintas o cría de animales, pero si algunos productos manufacturados que no llegan hasta el lugar donde residen. El agua es algo esencial y también las condiciones de higiene para la vivienda y el cuidado personal.	E-: Luego de hacer mi recorrido por todas las actividades, he reflexionado sobre la actividad 1. Al proponer que el estado se ocupe, tampoco tuve en cuenta que las personas del noroeste cordobés ya están acostumbradas a un modo de vida, que, si bien es precario, no quiere decir que sea perjudicial. [...] Creo que el Estado primero debería investigar y conocer la cultura de estas personas y que su accionar en respuesta a ello, realmente sea algo productivo que ayude a cubrir necesidades y no que les cause un problema o desacomode su ritmo de vida
 <p>Contexto rural Grupo 2</p>		

Tabla 1

El enfoque CTSA, permitió priorizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos importantes para las futuras docentes, que contribuyen al progreso social y al bien común. Además, permitieron analizar cuestiones éticas, desigualdades socioculturales, apuntando a la resolución de problemas, el debate, el diálogo y la argumentación en el aula.

Al finalizar la experiencia en el aula, la practicante solicitó a las estudiantes que respondieran a un breve cuestionario, elaborado con formularios de Google, que le permitiera repensar y mejorar su práctica. Se les solicitó completar el formulario, una vez finalizada la instancia evaluativa final, con el propósito de no condicionar sus respuestas, además, las mismas eran anónimas. Las preguntas consideraban la elección de contenidos, incongruencias entre el contrato pedagógico y lo propuesto en el aula de manera presencial y virtual, cambios sugeridos, entre otros. En este cuestionario, un 72,5 % de las estudiantes manifestaron que la selección de aprendizajes y contenidos trabajados a lo largo de las clases les resultaron interesantes y oportunos para su nivel de formación, en cuanto a la profundidad con qué se abordaron y además porque les servirían como herramientas para sus clases, permitiéndoles desarrollar habilidades como el manejo de herramientas de la Web 2.0 (Padlet) y procedimientos científicos como explicar, relacionar, argumentar

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta lo desarrollado, si bien hay una prevalencia en la enseñanza de los contenidos relacionados con el cuerpo, sistemas de órganos, funciones vitales y salud, asociada a enfoques morfológicos, funcionales y sistémicos; a partir de esta experiencia se puede observar que seleccionando un enfoque más integral, como CTSA, y contenidos adaptados a las necesidades de la sociedad actual, desde una perspectiva de derechos, se promueve la cultura científica en las y los estudiantes, obteniendo resultados satisfactorios. Para finalizar elegimos retomar a Meirieu (2001) cuando propone: *dime cómo te enseñaron y te diré cómo enseñas*, nos invita a repensarnos, a deconstruir experiencias y generar nuevas, que permitan desarrollar tanto la formación personal como la social de las y los estudiantes, y el desarrollo de capacidades, actitudes y educación para la ciudadanía.

BIBLIOGRAFÍA

Adúriz-Bravo, A. y Erduran, S. (2003). La epistemología específica de la biología como disciplina emergente y su posible contribución a la didáctica de la biología. *Revista de Educación en Biología*, 6(1), 9-14.



Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós.

Álvarez, A. (2018). La historia de la salud y la enfermedad: recursos archivísticos y metodológicos de un campo historiográfico en construcción. EUDEM.

Benvegnú, M. A. y Segal, A. (2020) Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla? En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.), Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Unipe Editorial Universitaria.

Bermudez, G.M.A., y Ocelli, M. E. (2020). Enfoques para la enseñanza de la biología: una mirada para los contenidos. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Aceptado para su publicación.

Chinaro, L., Adam, A., Gomez-Pineda Puebla, I. y Adam, F. (2020). Una Sola Salud, Un Solo Planeta. <https://blogs.iadb.org/sostenibilidad/es/una-sola-salud-un-solo-planeta/>

De Prado, M. G., y García, V. A. (2010). Los juegos de rol en el aula. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 11(3), 56-84.
<https://www.redalyc.org/pdf/2010/201021093004.pdf>

de Toledo, M. O., y Camero, R. E. (2015). Desarrollo de cinco recursos con enfoque CTS para la Enseñanza de Sistema Respiratorio, Circulatorio y Digestivo. *Revista de Investigación*, 39(85), 63-91.

Fernandes, I. M., Pires, D. M., & Villamañán, R. M. (2014). Educación científica con enfoque ciencia-tecnología-sociedad-ambiente: construcción de un instrumento de análisis de las directrices curriculares. *Formación universitaria*, 7(5), 23-32.

Jiménez Aleixandre, M. P. (2011). *Cuaderno de indagación en el aula y competencia científica*. Ministerio de Educación.

Meirieu, PH. (2001). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.

Ocelli, M.; Biber, P.A.; Fussero, G. y Mari. M. (2022). Prácticas reflexivas. Material de cátedra.

Pérez Gómez, A. (1995). Autonomía Profesional del Docente y control democrático de la Práctica Educativa. Volver a Pensar la Educación (comp.) Madrid: Morata.

Pérez, L. F. M., y Lozano, D. L. P. (2013). La emergencia de las cuestiones sociocientíficas en el enfoque CTSA. *Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 8(1), 23-35.

Pujol Vilallonga, R. M., Bonil Gargallo, J., & Màrquez Bargalló, C. (2006). Avanzar en la alfabetización científica: Descripción y análisis de una experiencia en torno al estudio del cuerpo humano en Educación Primaria. *Investigación en la escuela*.



Ventanas hacia un nuevo paisaje. La construcción colectiva de un diseño pedagógico en la Facultad de Ciencias Económicas, UNC.

Gabriela Sabulsky
Jennifer Cargnelutti
Andrés Martínez Bologna
Florencia Molina
Julia Villafañe

Facultad de Ciencias Económicas, UNC

gsabulsky@unc.edu.ar

jcargnelutti180@unc.edu.ar

andres.bologna@mi.unc.edu.ar

florenciamolina.614@mi.unc.edu.ar

juliavillafane@eco.uncor.edu

RESUMEN

En consonancia con la dinámica que adoptó la Educación Superior durante la pandemia, la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba (FCE), aceleró un proceso de transformación interno que implicó primero, el paso a la virtualidad y posteriormente, la construcción de una propuesta combinada. Este escrito reúne algunas reflexiones del equipo pedagógico del Área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE) de la Facultad, sobre las implicancias pedagógicas de los nuevos formatos educativos. También ordena algunas ideas, analizadas teóricamente, que sostienen las decisiones y definiciones de la política académica que se ha implementado en el presente año lectivo. En particular, aborda la perspectiva desde la cual se intenta comprender el escenario educativo actual como una oportunidad para ser rediseñado. Además, como parte de un proceso de transformación, describe la experiencia desarrollada en la elaboración de un diagnóstico institucional y un modelo pedagógico colectivo entre los actores de la FCE. Finalmente, describe algunos datos de la experiencia vivida que habiliten la reflexión sobre el sentido del nuevo modelo híbrido implementado y su continuidad.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, híbrida, actividad, aprendizaje

INTRODUCCIÓN

La Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba (FCE), en consonancia con la dinámica que adoptó la Educación Superior durante la pandemia, aceleró un proceso de transformación interno que implicó el paso a la virtualidad y, posteriormente, la construcción de una propuesta combinada. La oportunidad de presentar una ponencia¹ en este evento reúne al equipo pedagógico del Área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE) con el objetivo de reflexionar sobre las implicancias pedagógicas de los nuevos formatos educativos. En ella, nuestro objetivo es ordenar algunas ideas y analizar los supuestos teóricos que sostuvieron las decisiones de la política académica que la FCE ha implementado, en especial, en el presente año lectivo.

Luego de los procesos de ASPO-DISPO, el escenario 2022 es claramente complejo y sólo se puede comprender en un contexto atravesado por multiplicidad de problemáticas, entre ellas la necesidad de reconstruir el oficio de enseñar y de aprender con la vuelta a la presencialidad, bajo la convicción que no es posible ni deseable volver hacia atrás. Aun en ese escenario, incierto y contradictorio, la FCE es una institución fuertemente normativa que siente la necesidad de plasmar su proceso de cambio en documentos que regulen su funcionamiento, es decir, proponer algunas reglas que orienten la “supuesta vuelta a la normalidad”, aquello que se añora como rutinas que organizan al conjunto de la comunidad académica, nos referimos a su gramática interna (Gee, 2004). En este sentido, las preocupaciones fueron al menos tres: 1) sostener la inclusión con equidad en un contexto de masividad; 2) mantener viva en los profesores la sensibilidad hacia los estudiantes (Pedró, 2020) (¿están ahí?, ¿me ven y escuchan?, ¿se entiende?); y 3) incorporar las tecnologías emergentes con criterio pedagógico, más allá de la urgencia. Tomamos la excepción como “una oportunidad para construir nuevas reglas, que modifiquen, luego, las condiciones de una nueva ‘normalidad’, post-pandemia, sobre la que tenemos pocas certezas, pero sobre la que sí sabemos que será, al menos en parte, nueva. (Canelo, 2020)

En perspectiva: imposible volver atrás.

“....Lo que ocurre en lo virtual no sucede en un trasmundo, sucede en el campo de las condiciones efectivas. No imagino que estoy viendo a alguien por pantalla y a distancia: es plenamente real que eso virtual acontece”. (Follari, 2020, p.13) Si habitamos un mundo donde lo virtual es real ¿cómo dejar fuera de ello a las experiencias educativas universitarias? Según Baricco (2019) vivimos en una realidad con una doble fuerza motriz, donde la distinción entre mundo real y mundo virtual se vuelve secundaria, dado que uno y otro se funden en un único movimiento que genera en su conjunto, nuestra realidad. Algunos

1.- Este artículo se apoya en algunas evidencias empíricas, aunque no resulta de la rigurosidad que supone un trabajo de investigación.



cambios se revelan como evidentes, en especial las transformaciones del conocimiento en la web, las nuevas modalidades de sociabilidad conectada y la formas de circulación de la información mediada por empresas a través de algoritmos (Sandrone, 2020).

En ese marco, como sobrevivientes de un tiempo virtual distópico (Berti, 2020), la comunidad universitaria aceptó que parte de la experiencia educativa podía suceder a través de **múltiples ventanas**: un aula virtual (AV), un encuentro por videoconferencia, un examen que puede resolverse a través de máquinas (Baricco, 2019). ¿Cómo se integran espacios virtuales y físicos en una experiencia cotidiana que resulte única? La FCE se encaminó a proponer ese escenario. Planteamos, entonces, comprender la experiencia educativa como parte de procesos dinámicos en donde interaccionan sujetos, objetos, espacios y tiempos alterados, definiendo así un nuevo sintagma para la educación superior: docente-dispositivo² técnico-estudiantes. Bajo esta noción, las plataformas educativas y herramientas técnicas son producto y productoras de formas de habitar la universidad de hoy, lo que hace más urgente que nunca preguntarse por su sentido pedagógico, desnaturalizar su presencia y definir de qué manera queremos provocar nuevos espacios y experiencias para enseñar y aprender.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

1. Partimos de un diagnóstico colectivo

“Un futuro que aún no es y que depende en parte de la construcción colectiva que hilvana, en el contexto general, nuevos horizontes y nuevos modos de andar”, dice Grimson (2020). Hacia esa construcción dirigimos nuestros esfuerzos. Durante los meses octubre y noviembre de 2021, se organizó la Pre-Jornada (virtual) y Jornada (presencial) “Futuribles. Enseñar y aprender en nuevos escenarios educativos”, así se denominó a las actividades de reflexión sobre el Plan de Desarrollo Pedagógico de la FCE. Este espacio tuvo la intención de conversar acerca de los futuros posibles en la enseñanza, aquellos escenarios educativos factibles a mediano y largo plazo. El desafío fue pensarnos como comunidad educativa en un modelo que capitalice lo aprendido e imagine nuevas propuestas situadas para potenciar las trayectorias de los y las estudiantes. El intercambio que propusimos (en torno a 4 ejes: Espacio - Tiempo - Interacción - Conocimiento) durante la Pre Jornada constituyó un momento para reconocer viejas y nuevas problemáticas que la pandemia dejó en evidencia; así como un tiempo para establecer desafíos, relatar experiencias concretas y delinear nuevos escenarios educativos con la “vuelta a la presencialidad”. En la Jornada presencial, se propuso trabajar en torno a ¿qué modelo educativo necesita la FCE?, ¿Qué podemos recuperar de toda la experiencia?, ¿Cómo volvemos a la presencialidad? En

2.- Noción de dispositivo es tomada desde Foucault, es [...] un conjunto decididamente heterogéneo que componen los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. (Foucault, 1994, p. 229 y ss.)

síntesis, la comunidad docente de la FCE imaginó un futuro posible, definiendo varias líneas de acción: a) avanzar hacia una enseñanza híbrida; b) superar la fragmentación del conocimiento teórico y práctico, y avanzar en propuestas interdisciplinarias y colaborativas; c) articulación curricular vertical, horizontal y transversal; d) renovación metodológica; e) recuperación de las clases presenciales con dinámicas que las resignifiquen; f) innovar en prácticas evaluativas; g) Experiencias educativas centradas en el estudiante; h) trabajo en equipo al interior de las cátedras.

2. Primera definición: Propuesta pedagógica 2022 - Modelo 70/30

A partir de este trabajo previo, durante el año 2022 se puso en marcha una propuesta educativa que se denominó Propuesta Pedagógica 2022³ organizando la cursada en un modelo 70/30. Ello considerando que los planes de estudio están aprobados bajo la modalidad presencial y que la normativa permite que hasta el 30% de la carga horaria se realice en la modalidad a distancia⁴. Para el desarrollo de nuestra propuesta, tuvimos en cuenta las consideraciones de la CONEAU⁵. Se propuso como primera estrategia innovadora que las cátedras incorporasen hasta un 30% de actividades a distancia. En esta propuesta, se estableció que la presencialidad híbrida se utilizaría cuando no fuera posible garantizar el cumplimiento del aforo⁶ de las aulas asignadas, de acuerdo al protocolo sanitario vigente, o cuando esté justificada por la propuesta de enseñanza de la división o cátedra. Es importante destacar que el objetivo principal de la FCE fue recuperar la presencialidad física y promover la recuperación de toda la experiencia virtual.

3. Enseñanza híbrida: sentidos posibles

Por Res. N° 271/2022 del HCD, la FCE define la implementación de clases híbridas (CH) a partir de marzo de 2022, con el objetivo de garantizar la posibilidad que todos los estudiantes que deseen participar de una clase puedan realizarlo, aun de forma remota. Para ello se instalaron en 14 aulas, cámaras y micrófonos como parte de un proceso gradual de equipamiento tecnológico y se realizaron algunas actividades de acompañamiento a los docentes⁷. Para avanzar en este sentido, fue necesario resignificar el concepto de hibridez ¿Qué entendemos por híbrido en la enseñanza universitaria? Las relaciones de oposición entre presencialidad y virtualidad no ayudan a pensar en la fusión entre elementos

3.- [Propuesta pedagógica 2022: Hacia una educación híbrida en la FCE](#) es una obra del Área de Formación Docente y Producción Educativa.

4.- [Resolución Ministerio de Educación 2641-E/2017](#)

5.- [Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022](#)" (CONEAU, 2021).

6.- Hay un importante número de asignaturas que son masivas, por ejemplo de 500 a 1500 estudiantes mientras que las aulas de la facultad son de 100 a 250 personas como máximo.

7.- [Aportes para planificar clases en aulas híbridas](#) (2022) es una obra del Área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE - (FCE-UNC).



aparentemente dispares. Por tanto, sostenemos que un escenario híbrido involucra una combinación e integración entre lo presencial y lo virtual constituyéndose en una única experiencia educativa, por ello lo presencial y lo virtual cobran nuevos significados. En ese marco, la clase híbrida supone una tarea compleja que implica integrar espacios y dinámicas diferentes.

Para orientar el trabajo docente, como equipo empezamos a rediseñar una perspectiva sobre la educación y la enseñanza en la universidad que nos ayudaría a correr de una perspectiva instrumental de la tecnología y fundamentar nuestras opciones pedagógicas en teorías educativas. Esa perspectiva recupera aportes de la Filosofía de la Técnica (Sandrone, 2020), y de la Antropología (García Clanclini, 1989), en términos pedagógicos recurrimos a la Teoría de la Actividad Conjunta a partir de la idea de interactividad e influencia educativa (Coll, 1992, Onrubia, 1993) para definir cómo entender lo híbrido. Además, recuperamos los aportes de Goodyear y Carvalho (2014) sobre su propuesta de Análisis y Diseño Centrado en la Actividad (ACAD).

Esta conjunción de aportes nos permitió redefinir lo híbrido, la actividad del estudiante y la perspectiva de aprendizaje. Es decir, lo *híbrido* es el recorrido que realiza el estudiante para aprender en un escenario que integra lo virtual y lo presencial. La *actividad del estudiante* es aquello que efectivamente hace mientras están aprendiendo. Y la *actividad de aprendizaje*, es la actividad emergente producto de un “acto cocreación y coconfiguración que aparece cuando los estudiantes interactúan entre sí y con los elementos y disposiciones” de cada uno de los componentes diseñables de la situación didáctica -escenario, interacción social y tareas de conocimiento- (Goodyear, Carvalho, Yeoman, Castañeda, Adell, p. 10, 2021).

Desde allí, la posibilidad de centrar lo híbrido desde la perspectiva del estudiante resulta fácil de explicar a los docentes: si la vida cotidiana es híbrida, ¿por qué no lo serán los procesos de aprendizaje? Si el estudiante habita el mundo virtual como parte de su realidad, ¿por qué la experiencia educativa no puede aprovechar ambos escenarios para enriquecer el aprendizaje? Así lo híbrido no se reduce a lo sincrónico, ni tampoco a la tecnología. Se abren nuevas ventanas para explorar. ¿Cuáles son esas ventanas? Una posible respuesta que nos ofrece la perspectiva ACAD es pensar en cuáles son las situaciones de aprendizaje “locales”, aquellas que remiten a un contexto específico, a un marco educativo situado.

4. Ventanas como escenarios educativos

Según Maggio (2022) hay instituciones que preparan el salto y otras que lo empujan. La propuesta de FyPE, intenta desplegar el impulso a ese salto, reconociendo las diferentes fuerzas y condiciones necesarias para darlo. A continuación, nos interesa compartir algunos datos recogidos a través del Plan de Seguimiento⁸ de la propuesta pedagógica 70/30 durante el primer semestre 2022.

4.1 La clase híbrida en datos, como ventana principal

8.-El plan de seguimiento es un dispositivo para conocer el avance e impacto de la nueva propuesta pedagógica a partir de diferentes instrumentos: encuestas a docentes y a estudiantes, observación de AV, autoevaluación de las cátedras y observación de CH.

Tal como decíamos párrafos atrás, la CH integra en único escenario la virtualidad y la presencialidad. Desde el punto de vista de aula de cursado, para el estudiante y para el docente su presencia puede ser remota o física. En el transcurso del semestre se desarrollaron CH, clases remotas (CR) y actividades a distancia (AD). Las cátedras podían distribuir la carga horaria del cursado en el modelo 70/30 según sus definiciones.

En contra del prejuicio sobre la resistencia a los cambios o el temor a lo desconocido, del cuerpo docente consultado⁹, más de la mitad de los encuestados (56,3%) dictaron CH en el primer semestre y de este grupo, casi un 30% desarrolló todas sus clases con esta modalidad. En la misma dirección, en la consulta a estudiantes¹⁰, más del 70% participaron de por lo menos una CH, siendo mayor la proporción quienes cursaron más de 10 clases de este tipo. Sólo un 13,5% no cursó materia alguna con CH y otro 5% no asistió a las materias que sí tuvieron. Por lo tanto, la amplia mayoría tuvo la oportunidad de participar y elegir clases con modalidad híbrida.

En este sentido, construimos hipótesis acerca de las decisiones de cursado de los estudiantes sobre la modalidad. Los resultados nos conducen a reforzar la idea de un transitar anfibio, ya que de los 809 estudiantes que participaron de la CH el 60% aproximadamente, lo hicieron alternando entre dichos espacios. Hubo un 30,2% de estudiantes que cuando tuvieron CH siempre cursaron de forma remota y solo un 11,6% decidió cursar únicamente de forma física.

Nos interesaba también conocer las propuestas didácticas y las actividades de aprendizaje que posibilita o limita este dispositivo de clase. En la encuesta a estudiantes consultamos por las actividades que realizan por su cuenta y por aquellas que les propone el docente. Encontramos que las actividades que realizaron los estudiantes de ambos entornos son similares. Las más frecuentes realizadas por cuenta propia son la toma de apuntes (91,7% del grupo físico y un 89,2% del grupo remoto), la lectura de materiales impresos (51,4% y 56% respectivamente) sumando que un 55,3% del segundo grupo también lee en formato digital, y la resolución de ejercicios individuales (43,9% y 53,8%). Una inesperada actividad fue la de navegar por el AVI (47,1%) lo que destaca la necesidad para algunos estudiantes de transitar por los entornos físico y virtual en simultáneo. En el mismo sentido, las actividades que los docentes propusieron según los estudiantes, fueron la escucha activa de la clase, responder preguntas del docente y la resolución de ejercicios, las respuestas de los estudiantes físicos o remotos presentaron valores similares, además grupos señalan y valoran la posibilidad de “escuchar” la exposición del profesor.

Una primera impresión de los datos nos permite decir que las CH por lo general, tuvieron un formato pedagógico predominantemente expositivo, reproduciendo cierta lógica académica de la clase magistral característica en educación superior. No obstante, pudimos observar que la exposición fue acompañada de otras estrategias, siendo las más

9.- Se mencionan algunos datos de la encuesta a docentes completada por 120 profesores de la FCE

10.- Los siguientes datos se recuperan de una encuesta respondida por 1000 estudiantes de la FCE.



típicas el trabajo con casos y la resolución de ejercicios en grupos o por cuestionarios. Esta observación se relaciona con la respuesta acerca de la selección de contenidos: el 70% de los docentes respondió negativamente respecto de realizar adecuaciones al contenido de su materia para las CH. Además, entre los aspectos más complejos de atender de la CH, en primer lugar aparece el manejo de los recursos técnicos, en segundo lugar, atender ambos grupos en forma simultánea y en tercer lugar, el diseño didáctico.

Finalmente, mantenemos una actitud reflexiva y de interrogación acerca de las formas de interacción y participación de los estudiantes en esta modalidad, ya que en principio, las interacciones entre los dos grupos de estudiantes con el docente se desarrollan por canales paralelos, con pocos puntos de contacto. Cuando estos canales se encuentran, son posibilitados sobre todo por la preocupación por parte de los docentes, ya sea integrando el uso del micrófono por parte de los estudiantes en el aula o recuperando lo sucedido en el chat de la videoconferencia.

4.2 Actividades a distancia (AD), como ventana emergente.

Respecto al 30% de la carga horaria como máxima destinada a AD casi la totalidad de las materias de las tres principales carreras de la FCE la incorporaron, y en promedio las propuestas de alrededor de 100 divisiones anticiparon entre un 20-25% de esta modalidad. Cerca del 90 % de los **docentes** encuestados respondieron que realizaron AD con sus estudiantes, mientras que en la encuesta a **estudiantes** más de la mitad afirman haber hecho AD en una o dos materias. Un importante número (27,1%) respondió que en ninguna materia les propusieron esta modalidad¹¹. Además, la muestra de materias elaborada para la observación de **AV**¹² comparte esta tendencia, siendo solo dos divisiones que optaron por 100% de presencialidad sin AD. El lugar privilegiado para el desarrollo de las actividades AD en la FCE fueron las AV. A partir de las encuestas antes mencionadas y de la observación de AV compartimos algunas características de esta otra ventana:

De acuerdo a los **docentes**, entre las actividades AD más utilizadas fueron análisis de casos, resolución de problemas y ejercitaciones, visionado de audiovisuales y clases grabadas, producción de trabajos escritos y cuestionarios de autoevaluación. Una característica interesante es que un porcentaje importante de docentes implementó actividades AD grupales, indicando un posible reconocimiento de la interacción y el trabajo colaborativo. Desde el lugar de los **estudiantes** las más frecuentes fueron la resolución de cuestionarios de autoevaluación (65,7%), la observación de videos o clases grabadas (64%) y el análisis de casos, resolución de problemas y ejercicios (59,9%). En cuarto lugar se encuentra la producción de trabajos escritos y su entrega por buzón en el AV (45,5%).

11.- Partimos de la hipótesis que este número tiene el sesgo de quizás los estudiantes si cursaron materias con AD, solo que pertenecen a un grupo reducido de divisiones que no explicitaron la propuesta y que dichas actividades hayan sido opcionales.

12.- Durante el mes de junio se elaboró una muestra representativa de 29 AV con el propósito de conocer las distintas maneras de los docentes de diseñar e implementar actividades a distancia.

En menor medida se observa que también hubo participación en wikis, juegos y debates.

La información de las encuestas coinciden con la observación de las 10 **AV**, donde se identifican al menos 10 tipos de actividades, siendo las más frecuentes el visionado de clases grabadas y la resolución de problemas, seguidos de los cuestionarios. Por último, el carácter optativo fue en general mayor al obligatorio, donde el 40% de docentes indica que sus actividades fueron obligatorias, mientras que en la encuesta a estudiantes varía levemente ya que un 49,4% respondió que las actividades fueron opcionales. Finalmente, del relevamiento realizado hasta ahora inferimos que la propuesta pedagógica ha sido recibida mayormente de manera positiva por docentes y estudiantes. En cuanto a las CH, docentes y estudiantes lo valoran positivamente. Los estudiantes “reciben” lo que su oficio de ser estudiante de la FCE ha instalado como modalidad “normalidad” antes, durante y después de la pandemia. Por su parte los docentes, tensionados por las dificultades técnicas y ante la resignación de más tiempo “para dar contenidos”, destacan la posibilidad de “moverse de la zona de confort” y recrear sus clases. Algunos de los desafíos son prestar especial atención a qué sucede con la interacción de los estudiantes y sus posibilidades de participación y, cómo propiciar la disminución de preocupaciones referidas al uso técnico de los recursos hacia la atención de sus aspectos pedagógicos.

En lo referido a la modalidad AD, el amplio desarrollo de actividades que los docentes proponen no es un proceso generado espontáneamente a partir de la propuesta, sino que recupera múltiples aprendizajes y materiales producidos a partir del contexto educativo de emergencia por la pandemia. Uno de los mayores desafíos aquí es avanzar progresivamente en una co-construcción de sentidos posibles sobre buenas prácticas de enseñanza a partir de la conceptualización, delimitación y caracterización de este tipo de actividades como parte de una hibridación de los trayectos universitarios por las carreras de grado de nuestra facultad.

CONCLUSIONES

En este trabajo nos interesó poner en consideración las transformaciones que se han presentado en el nuevo entramado que habitamos (y construimos), pero especialmente aquellas que ocurrieron en los procesos educativos universitarios luego del retorno a la presencialidad. Los recorridos que transitamos, las decisiones que se fueron tomando y los modelos educativos que se fueron construyendo, dieron lugar a nuevas formas de desarrollar la educación universitaria. Re-habitar la universidad invitó a toda la comunidad a inventar nuevos marcos, en este caso, híbridos.

En este punto, nos interesa recuperar una pregunta que se encuentra más arriba “si la vida cotidiana es híbrida, ¿por qué no lo serán los procesos de aprendizaje?”. Nos interesa porque podríamos ampliarla y expandirla a múltiples procesos (no solo el aprendizaje), porque es parte de nuestro cotidiano movernos en escenarios híbridos, con movimientos



anfíbios, en entornos que fluctúan entre lo presencial y lo virtual. Sin embargo, ese registro de cotidianeidad es importante, pero no es suficiente al momento de desplegar procesos que requieren anticipación, sistematicidad, planificación, diseño, como la educación superior, pero sobre todo a “otros”: otros colegas docentes, otros estudiantes.

Por ello, cuando intentamos delimitar las posibles significaciones de enseñanza híbrida y proponemos una mirada de los diseños de clases centradas en la actividad del estudiante, reconocemos que estamos rediseñando una nueva estructura o arquitectura educativa. Diseñamos y abrimos ventanas, elaboramos y montamos escenarios, esbozamos y concretamos diseños, en este proceso recurrimos a metáforas que nos permitan nombrar lo nuevo con categorías conocidas. Pero no elegimos cualquier representación, sino aquella que nos invita a pensar la construcción de un espacio y tiempo que habite una relación con los conocimientos y saberes como experiencia colectiva. Movimientos anfíbios y procesos de hibridación que dan lugar a un rediseño de un *landscape portrait*, ventanas que abren y delimitan paisajes donde las temporalidades, espacialidades y las interacciones habilitan a otras experiencias emergentes de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Baricco, A. (2019). *The game*. Buenos Aires: Anagrama

Canelo, P. (2020) "Igualdad, solidaridad y nueva estatalidad. El futuro después de la pandemia" en Grimson, Alejandro (Dir.) *El futuro después del COVID* - Ed. Argentina Unida. 19. ISBN 978-987-4015-13-6

Cannellotto A. "Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia", en Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia I. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial UNIPE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

CePPA UNC (Agustín Berti-2020) mundos d.C - Capítulo 02: #UnTiempoDiscrónico [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=afFP9d-rp-Y>

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 15(59-60), 189-232.

Follari, R. (2020) "Después del aislamiento" en Grimson, Alejandro (Dir.) *El futuro después del COVID* - Ed. Argentina Unida. 19. ISBN 978-987-4015-13-6

García Canclini, N. (1989) *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la*

modernidad. Argentina: Editorial Grijalbo.

Gee, J.(2004) Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo. (J. M. Pomares, Trad.). Ediciones Aljibe, Málaga.

Grimson, A. (Dir.) (2020) El futuro después del COVID - Ed. Argentina Unida. 19. ISBN 978-987-4015-13-6

Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.

Onrubia, J. (1993) "Interactividad e influencia educativa en la enseñanza/aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica" en Anuario de Psicología, no 58, 83-103, Facultad de Psicología Universitat de Barcelona.

Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. Análisis Carolina, 36(1), 1-15.

Sandrone, D. (2020). Cyborg educador. Propuesta educativa, (54), 18-30. FLACSO
Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4030/403066700003/html/>



4

EVALUACIÓN

Perspectivas y prácticas de evaluación, autoevaluación y acreditación. Reconocimiento de nuevos problemáticos, y reconfiguración de las estrategias y propuestas de evaluación. Reflexiones, desafíos y propuestas en el marco de la democratización de la educación superior.

Análisis comparativo entre resultados obtenidos en experiencias de evaluación formativa y sumativa en Histología y Embriología (FOLP)

Guillermo Martín Motta
Andrea Matilde Tanevich

Instituto de Investigaciones en Educación Superior (IIES) – Facultad de Odontología –
Universidad Nacional de La Plata
martinmotta21@hotmail.com

RESUMEN

A partir de la puesta en práctica de experiencias de evaluación formativa en la asignatura Histología y Embriología de la Facultad de Odontología (UNLP) mediante las cuales se utilizan herramientas de autoevaluación en alumnas y alumnos de los cursos I y II, surge esta experiencia mediante la cual se busca analizar la correlación entre la evaluación sumativa y la evaluación formativa en un grupo de estudiantes, a partir del estudio de los resultados obtenidos tanto en las autoevaluaciones como en la nota obtenida en el examen integrador al finalizar la cursada, durante el período comprendido entre los años 2021-2022.

Para ello, se utilizaron como herramientas de autoevaluación ejercicios con dianas y con rúbricas a través de los cuales los/as estudiantes dieron su opinión acerca de cómo suponen que se desarrollaba el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se los evalúa al finalizar el proceso con una nota numérica que determina si el/la estudiante alcanza los objetivos establecidos por la asignatura. Del análisis de los datos recogidos al finalizar la experiencia, se intentará determinar si la evaluación de proceso es determinante en la nota obtenida en el examen integrador.

PALABRAS CLAVE: Evaluación formativa, autoevaluación, evaluación sumativa, aprendizaje

INTRODUCCIÓN

A lo largo de mi trayectoria como estudiante de grado y dentro de mi corta experiencia en esta carrera de docente universitario, he observado cómo mayoritariamente se priorizó la evaluación sumativa otorgando a los estudiantes una calificación final donde



se establece en una escala numérica el grado de conocimiento alcanzado al finalizar la cursada de determinada asignatura y colocando a estos en un rol pasivo con respecto a la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con frecuencia, los estudiantes logran cumplir con las expectativas del docente, lo que no garantiza que hayan incorporado el conocimiento a lo largo del proceso, sino, memorizando ciertos conceptos que pronto se olvidan.

Con la llegada de una emergencia sanitaria, económica, social y educativa de alcance mundial producto de la pandemia por COVID-19 a partir del mes de marzo del año 2020, se vio imposibilitada la educación presencial como la hemos concebido desde siempre. Con los estudiantes y docentes en sus hogares y conectados a través de una pantalla, se ha perdido un tiempo invaluable en el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual aún se desconoce el impacto, debiendo aquellos obtener autonomía a la hora de incorporar los conocimientos requeridos.

A partir de distintas experiencias en la asignatura Histología y Embriología con herramientas de la evaluación formativa es que se intenta repensar la instancia evaluadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, donde los/as estudiantes adquieran una mayor autonomía en el estudio y una mayor autocrítica para determinar qué dificultades se les presentan o qué progresos van consiguiendo a partir de la retroalimentación y donde el docente pueda revisar el avance logrado, compararlo con el que se quiere alcanzar y realizar modificaciones, en caso de que lo considere necesario. Asimismo, pone a ambos en un rol activo con mayor participación en el proceso por parte del estudiantado.

Consideramos que la utilización de ambas evaluaciones debe ser utilizada de manera conjunta con la finalidad de, no sólo calificar el producto que se obtiene del proceso, sino también, garantizar que tanto el docente como el alumnado obtengan una enseñanza-aprendizaje de calidad.

Según la UNESCO, las evaluaciones del aprendizaje constituyen un elemento eficaz de medición, planificación, seguimiento y mejoramiento del aprendizaje ya que recopilan informaciones sobre los conocimientos de los educandos y sobre lo que pueden hacer gracias a estos logros, y proporcionan elementos valiosos en lo relativo al proceso y al contexto que facilita el aprendizaje o puede frenar el progreso.

En 1967, Michael Scriven contrapone por primera vez dos conceptos que diferencian la forma de evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Scriven, si se evalúa la calidad de una versión temprana de un programa educativo mientras el programa es aún maleable - susceptible de mejorarse mediante la evaluación de sus resultados - esto constituirá una evaluación *formativa*. En cambio, cuando se evalúa la versión final ya madura de un programa educativo para tomar una decisión en relación a su continuación o a su fin, eso constituirá una evaluación *sumativa*. (Popham, 2013).

La evaluación formativa es capaz de detectar los progresos y dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje, determinar hasta dónde se ha llegado y hasta dónde se puede

avanzar. Informa al estudiante de los hallazgos encontrados, lo que le permite al docente adecuar el currículo y los objetivos iniciales, y le otorgan la posibilidad de ajustar el proceso progresivamente (Pérez Pino et al., 2017). Con ello se le da herramientas a quienes, generalmente, son actores pasivos de su propia formación para que construyan una mirada crítica de ella. Históricamente, la educación se planteó desde el rol docente como dominante por sobre el alumnado, quienes sólo participan para hacer alguna pregunta o acotación y luego se evalúa al finalizar el proceso mediante una calificación cuantitativa (evaluación sumativa). A diferencia de ella, la evaluación formativa intenta que los docentes puedan evaluar el progreso que tienen sus estudiantes y corregir sus métodos de enseñanza y en caso de ser necesario, adecuar los objetivos. De igual modo, intenta que los/as alumnos/as participen activamente en su formación, que obtengan autonomía y autocrítica con respecto a sus métodos de aprendizaje, logrando valorar por sí mismos sus propios avances.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En el año 2020, a causa de la emergencia sanitaria mundial producto de la pandemia por Covid-19, el sistema educativo se encontró obligado a replantear su manera de llegar a los/as estudiantes, ya no con encuentros dentro de las aulas sino a través de reuniones en entornos virtuales de enseñanza de manera sincrónica o asincrónica. Asimismo, esa situación trajo aparejados otros problemas que pusieron en tela de juicio la metodología de evaluación durante la pandemia. Una de esas problemáticas se relaciona con la falta de autonomía que poseen los estudiantes en su proceso de aprendizaje y que fue tan importante para poder cumplir desde su hogar con la propuesta pedagógica de cada asignatura, en los distintos niveles de enseñanza, alejados del seguimiento por parte del docente a raíz de la suspensión de las actividades presenciales con los decretos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y, posteriormente, el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO).

Desde la Facultad de Odontología en general y desde la asignatura Histología y Embriología en particular, buscamos la manera de proporcionarle a los/as estudiantes herramientas para que puedan hacer frente a la problemática planteada y que les sean de utilidad para afrontar el resto de la carrera de grado como así también, cualquier otra experiencia educativa a futuro. A partir de esto, es que nos propusimos desarrollar instancias de autoevaluación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para brindarle al alumnado una visión crítica de su metodología de estudio y retroalimentar a estudiantes y docentes con la finalidad de que realicen los ajustes pertinentes durante el mismo.

La histología es una disciplina descriptiva y visual que presenta cierto grado de complejidad a la hora de su estudio, por varias razones: la necesidad de la utilización del microscopio para observar y conocer la estructura de los distintos tejidos; el rico vocabulario descriptivo;



la integración entre morfología y función; y la comprensión de estructuras tridimensionales a partir del estudio de planos bidimensionales.

Es por ello que buscamos alternativas de evaluación adaptadas a las condiciones actuales de enseñanza-aprendizaje, a los fines de aportarles a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender el contenido y participar en el proceso.

Esta experiencia comenzó a gestarse en el año 2020 a partir de la revisión bibliográfica sobre los métodos de evaluación considerados para esta experiencia (sumativa y formativa), considerando ventajas y desventajas de cada una.

La metodología de esta experiencia es de tipo cualitativa, no experimental longitudinal y prospectiva. La población está representada por los alumnos que cursan la asignatura Histología y Embriología de la Facultad de Odontología UNLP cursos I y II correspondientes al 1° y 2° año de la carrera. Las variables a estudiar son la autoevaluación y la evaluación integradora. Posteriormente, se diseñaron instrumentos *ad hoc* para poder recuperar la perspectiva de los actores en relación al diagnóstico sobre estrategias de autoevaluación. Para tal fin, mediante la plataforma Genially se realizan cuestionarios acerca de distintos temas del programa de la asignatura, dentro de los cuales se confeccionaron ejercicios de autoevaluación en forma de diana o de rúbrica de evaluación. Con estos cuestionarios, también podemos hacer una comparación más directa entre lo que los alumnos consideran subjetivamente y los conocimientos que van adquiriendo en cada tema, y si se condicen entre sí.

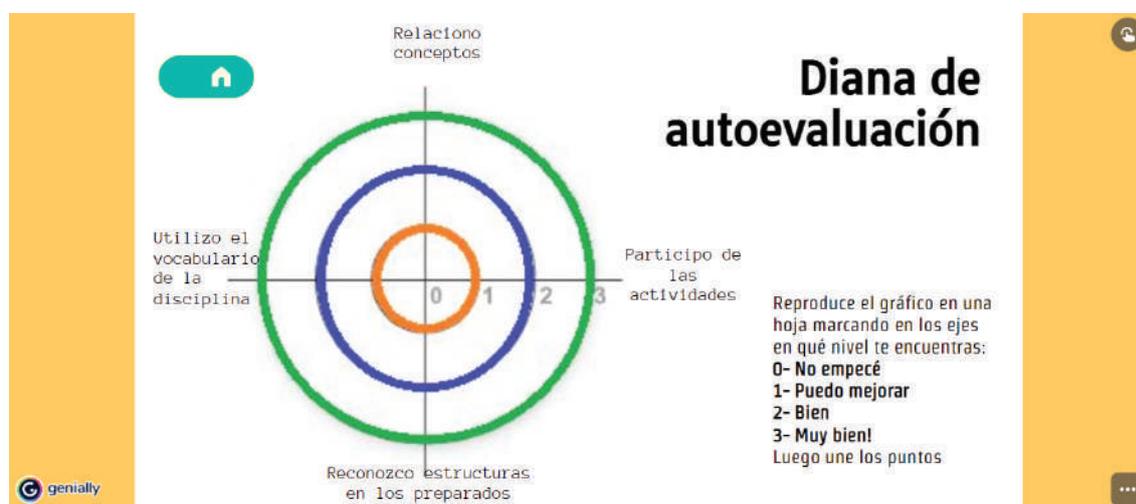
Después de las clases de cada tema a evaluar y al inicio de la siguiente clase, se les comparte a los alumnos un link para que accedan a la plataforma para completar un breve cuestionario de dichos temas para luego realizar la autoevaluación.



El desarrollo de las actividades no es por cada tema individual, sino que, por lo general, se intenta abarcar un grupo de temas dados para que las instancias de autoevaluación se den cada 3 o 4 semanas y así nos permita recolectar los datos obtenidos en cada una de ellas.

Por otra parte, la instancia de evaluación integradora al finalizar la cursada con sus

correspondientes reajustes nos dan la calificación numérica mediante la cual se determina si el alumno aprueba el curso o no, datos que también son recolectados para su comparación.



Objetivos

General:

- Determinar si los resultados obtenidos en las experiencias de evaluación formativa llevadas a cabo en la asignatura Histología y Embriología son comparables a los obtenidos en las instancias de evaluación sumativa.

Específicos:

- Recoger los resultados obtenidos en las experiencias de autoevaluación de la asignatura Histología y Embriología (FOLP) durante período 2021/2022
- Recoger los resultados obtenidos en los exámenes integradores de la asignatura Histología y Embriología (FOLP) durante el período 2021/2022
- Comparar los resultados de ambas instancias evaluativas
- Determinar si las apreciaciones de los estudiantes durante las autoevaluaciones se condicen con los resultados obtenidos en el examen integrador.
- Establecer la posibilidad de incorporar de manera permanente el proceso de evaluación formativa en la asignatura Histología y Embriología.

Cronograma de actividades

1. Búsqueda y revisión bibliográfica
2. Formulación del marco de referencia
3. Diseño y aplicación de instrumentos elaborados para las instancias de autoevaluación
4. Recolección y análisis de los datos de las experiencias de autoevaluación y los



exámenes integradores.

5. Divulgación de los resultados
6. Elaboración del informe final

CONCLUSIONES

Comparando los resultados obtenidos en las autoevaluaciones (evaluación formativa) con el resultado obtenido en la calificación del examen integrador (evaluación sumativa) de los alumnos de la asignatura Histología y Embriología curso I y II durante el período 2021-2022, se busca determinar la eficacia del instrumento utilizado en las autoevaluaciones para realizar los ajustes pertinentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje como así también, la correlación que existe entre ambos tipos de evaluación al finalizar la cursada.

BIBLIOGRAFÍA

Aparicio Gómez, O.Y.; Ostos Ortiz, O.L. (2020). Evaluación formativa. Universidad Santo Tomás. Working Paper No.197523

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós

Fasce, E. (2009). Evaluación formativa. *Revista Educación Cienc Salud*, 6(1), 8-9.

Martínez Rizo, Felipe. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009&lng=es&tlng=es.

Pérez Pino, Michel, Enrique Clavero, José Osvaldo, Carbó Ayala, José Eugenio, & González Falcón, Marisol. (2017). Formative evaluation in the teaching-learning process. *EDUMECENTRO*, 9(3), 263-283.

Popham, W. J. (2013). *Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa* (Vol. 124). Narcea Ediciones.

Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Vol. 4, p. 662).

Concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados

Patricia Guadalupe Venanzi

Facultad de Ciencias Humanas/ Facultad de Derecho UNICEN

gvenanzi@fch.unicen.edu.ar

RESUMEN

El trabajo se propone desarrollar algunas conclusiones parciales respecto de un proyecto de investigación en curso que se lleva a cabo en el ámbito de la Facultad de Derecho de la UNICEN. El mismo se centra en un estudio de caso y busca caracterizar y comprender las tramas que sostienen las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de los abogados. Se pretende comprender las complejas relaciones que se establecen entre las trayectorias laborales y académicas de los docentes, sus concepciones sobre la enseñanza en general y, en especial, sus maneras de entender qué Derecho debe ser enseñado. Aquí se exponen las primeras conclusiones que surgen a partir de un recorte del trabajo que considera la concepción de evaluación en la formación a partir del análisis de los programas de cátedra de las siete asignaturas seleccionadas para el estudio como así también las entrevistas realizadas a los docentes de esas materias.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, formación de abogados, estudio de caso

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se sustenta en una investigación¹ en curso que aborda las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados en el ámbito de la Facultad de Derecho de la UNICEN (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires).

1.- Se trata de la tesis "Las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la carrera de Abogacía" en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes.



El trabajo se centra en un estudio de caso y busca caracterizar las prácticas de evaluación en la formación de abogados como así también comprender las tramas que las sostienen. En este sentido, pretende dar cuenta de las relaciones complejas entre el modo en que se llevan a cabo las prácticas de evaluación, con las concepciones que sobre ellas tienen los docentes, a partir de sus trayectorias laborales y académicas, sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y las maneras de entender cuál es el Derecho que debe enseñarse.

La relevancia del tema se inscribe en el creciente interés que desde hace un tiempo viene generando la formación de abogados, en especial, las prácticas de enseñanza y evaluación de las que son protagonistas los estudiantes en las facultades de derecho y los efectos que estas tienen en su futura práctica profesional. La segunda cuestión tiene que ver con la relevancia que la evaluación tiene en toda práctica educativa, dado que se trata de una tarea compleja, que involucra múltiples sentidos y que tiene una notable influencia en los sujetos evaluados, en quienes evalúan y también en las instituciones (Anijovich, 2010). Qué evaluar, cómo hacerlo, para qué, por qué, con qué criterios construir las evaluaciones, qué sistema de calificación utilizar, cómo llevar adelante la evaluación de los aprendizajes, cuáles son los efectos institucionales de la evaluación, entre otros interrogantes, constituyen problemáticas permanentes y sobre las cuáles no existe una única respuesta. Introducirse en el conocimiento de este proceso en la universidad, como práctica que atraviesa y se entreteteje con la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento, facilitará el acercamiento a la comprensión de una temática que resulta controvertida. Por último, el trabajo pretende abonar en el conocimiento de los procesos educativos en la universidad pública deteniéndose en lo cotidiano, en este caso, la evaluación como práctica que atraviesa y se entreteteje con la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento.

En base a lo anterior, se presentan en este artículo algunas reflexiones provisorias que surgen a partir de un recorte del trabajo que considera la concepción de evaluación en la formación de abogados a partir del análisis de los programas de las siete asignaturas seleccionadas para el estudio y de las entrevistas realizadas a los docentes de esas materias.

Problemáticas en torno a la evaluación

El marco desde el cual se encuadra ésta investigación parte de reconocer que la evaluación constituye en la actualidad un tema relevante dentro de los desarrollos teóricos en el campo de la educación, ya se trate de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes o de otros aspectos como la evaluación de programas, de los docentes o de las instituciones educativas, por nombrar algunos. A pesar de su importancia, su interpretación resulta compleja por ser un área conflictiva y poco clara. Al respecto, Araujo (2006, 2014, 2016) plantea que aun siendo la evaluación una práctica añeja y de larga tradición en las instituciones educativas, no siempre existe acuerdo al momento de definirla lo que pone

en evidencia una diversidad de sentidos que tienen su arraigo en diferentes concepciones sobre la educación, el currículum, la enseñanza y el aprendizaje. Considerar que existe una multiplicidad de términos que se vinculan y que tienen relación con la evaluación, vuelve necesario abordar una delimitación conceptual que evite confusiones o tergiversaciones en su empleo.

Una primera distinción es aquella que advierte que evaluar con intención formativa no es lo mismo que medir, calificar, corregir, verificar, examinar o acreditar. Si bien la evaluación tiene que ver con esas actividades, las trasciende y no se confunde con ellas, diferenciándose por los recursos que utilizan, y los usos y fines a los que sirven. “Y es que evaluar no es otra cosa que valorar, enjuiciar, justipreciar o, mirando al resultado, emitir un juicio sobre la base de la información e interpretación de la misma obtenida por distintos medios, el estadístico, si procede, entre ellos” (Álvarez Méndez, 2000, p. 121).

En el caso de la educación superior, resulta además habitual que la evaluación de los aprendizajes sea identificada con la toma de exámenes; actividad que se realiza al final, que se ejerce sobre los estudiantes y que se restringe a calificar. La mirada reduccionista se naturaliza y no permite advertir que los exámenes constituyen un constructo social o artefacto que cumple propósitos y funciones específicas.

En un intento por superar las perspectivas anteriores surge otra mirada preocupada más bien por la descripción y la interpretación, llamada evaluación cualitativa. La misma entronca sus bases conceptuales con la Sociología, la Antropología y la Hermenéutica principalmente, y proporciona una posición alternativa para comprender y explicar en este caso la enseñanza y la evaluación. Álvarez Méndez (2000, 2001) destaca como sus características principales las siguientes:

- Es sistémica dado que considera los contextos amplios (sociales, políticos y económicos) en los que se dan los hechos a evaluar
- Se centra en la descripción e interpretación de lo que se está evaluando, teniendo en cuenta el contexto y las variables que intervienen
- Es continua y abarca todo el proceso y no solo el resultado final. Es relevante ver cómo se desenvuelve el sujeto durante y a través de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tal razón no debe ser entendida ni como un apéndice de la enseñanza ni como un hecho aislado
- Es comprendida como una actividad valorativa, en la que tanto el evaluador como el evaluado se encuentran comprometidos con una actividad que debe ser transparente y orientarse por principios de justicia
- Ha de contar con la perspectiva de los diferentes sujetos participantes (triangulación) para evitar caer en prácticas arbitrarias en las que solo evalúa quien tiene el poder, y para garantizar el ejercicio justo de la misma de forma que cada sujeto interesado puede hacer valer su propia palabra
- Desde lo metodológico utiliza preferentemente la observación y la entrevista a partir



de la idea de que solo hablando con los propios interesados es posible comprender lo que saben

- Es dinámica, ya que se encuentra vinculada a las maneras de enseñar y de aprender y ofrece información puntual procedente de observaciones de los sujetos inmersos en el proceso

- Es democrática en tanto alude a la necesaria participación en las decisiones que se adoptan, de todos los que se ven afectados por la evaluación. Esto da lugar a la incorporación de prácticas de autoevaluación y coevaluación

- Es formativa, por lo cual debe estar al servicio de quienes son los protagonistas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y especialmente al servicio de los sujetos que aprenden

- Debe ser un ejercicio transparente en todo su recorrido, dando a conocer desde el principio los criterios que se han de aplicar, garantizando la ecuanimidad y la equidad

Otro aspecto a tener en cuenta es la cuestión de la subjetividad. Álvarez Méndez (2000) expresa que no existen formas de evaluar que sean inmunes al prejuicio y al error humano, lo cual no equivale a aceptar y/o legitimar la arbitrariedad en el acto evaluativo. Desde la perspectiva cualitativa, procesual y formativa de la evaluación, existe preocupación en torno a que los juicios brindados a la hora de evaluar posean una base de veracidad y sobre todo de justicia. De allí la importancia de que el proceso de evaluación sea un proceso compartido con los distintos actores que forman parte del mismo. Por tal razón y al tratarse de una actividad valorativa aplicada al rendimiento de los estudiantes que se ejercita públicamente, resulta una exigencia hacer explícitos los criterios de valor y verdad que sirven de base a dicha evaluación como así también los procedimientos por medio de los cuáles habrá de realizarse. De esta forma la honestidad y la transparencia resultan garantizadas dentro del ejercicio profesional ético de la actividad docente.

El recorrido teórico realizado da cuenta de la amplitud y complejidad que involucra a la evaluación. La consideración de la multiplicidad de acepciones que involucra la misma, proporciona el marco desde el cual analizar a qué refieren los docentes que formaron parte de esta investigación, cuando expresan adherir a una evaluación procesual, ayudando a identificar en qué medida existe, o no, coherencia y continuidad entre aquello que se declara hacer y aquello que efectivamente se hace al momento de llevar adelante la evaluación de los estudiantes. Aunque desde lo discursivo se exprese adherir a una evaluación procesual y formativa, al profundizar este tema, los docentes dan cuenta de prácticas que, en general, tienen más bien que ver con la verificación, la acreditación, y la examinación por nombrar las más sobresalientes. En este sentido pese a ser la expresión “evaluación formativa” un concepto inequívoco, en nombre de la misma se llevan adelante prácticas que pueden resultar contradictorias y arbitrarias, que poco tienen de formativas, y que cumplen funciones distintas y en algunos casos contrarias a la declarada evaluación procesual (Álvarez Méndez, 2000).

Encuadre de la investigación: problema, hipótesis y objetivos

Como se señaló, el trabajo de investigación se centra en un estudio de caso (Stake, 1998) y busca caracterizar las prácticas de evaluación en la formación de abogados y comprender las tramas que las sostienen.

Teniendo en cuenta la naturaleza del problema se empleó una metodología de investigación cualitativa de orientación etnográfica, ya que dicha modalidad permitiría comprender y profundizar los diferentes aspectos del problema a estudiar. Abordar algo cotidiano en la enseñanza como es la evaluación de los aprendizajes implicaba hacerlo desde una metodología flexible que permitiera, interpretar los significados que los propios sujetos atribuyen a sus acciones, encontrar el sentido a los fenómenos estudiados en términos de los significados que las personas les otorgan, y comprender las razones y percepciones que están detrás de las acciones que los mismos realizan (Hernández Sampieri, Fernández Collado, C. Baptista Lucio, P, 2014). En tanto se trata de un estudio de caso, la investigación no tiene la pretensión de generalizar las conclusiones a las que se arrije, sino que busca introducirse en las experiencias individuales de los participantes para, a partir de ahí, construir conocimiento.

Dado que aquí se presenta un avance preliminar del trabajo de investigación, a continuación, se exponen algunas de las hipótesis que sostienen el trabajo y que guardan relación con el desarrollo que se presenta en este escrito.

1. Las maneras de entender y llevar adelante las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de la carrera de abogacía se encuentran en estrecha relación con la concepción que los docentes sustentan sobre esta, así como sobre la enseñanza y el aprendizaje.

2. La evaluación se asimila a la acreditación, entendida como un apéndice de la enseñanza y, por tanto, situada al final del proceso de enseñanza.

3. Las prácticas de evaluación de los aprendizajes se vuelven estereotipadas y rutinarias y no se las considera como ámbitos plausibles de innovación didáctica.

En este estudio se seleccionaron siete materias² (unidades de análisis) sobre las cuales se realizó el trabajo de campo. En dicha selección se escogieron asignaturas que estuvieran ubicadas en diferentes años de la carrera y que fueran parte tanto del ciclo inicial como del ciclo superior del plan de estudio³. Como parte del relevamiento de

2.- Las materias sobre las cuales se realizó el trabajo de campo son: Instituciones de Derecho Privado, Introducción al Derecho, Derecho Procesal I, Derecho Penal II, Filosofía del Derecho, Derecho de Familia y Sucesiones y Teoría General del Derecho.

3.- Otro criterio que se tuvo en cuenta en la selección fue que hubiese una cantidad equilibrada de asignaturas que forman parte de lo que se denomina materias "de formación disciplinar específica" y materias "de formación general e interdisciplinaria" al partir de la hipótesis de que la manera de entender el conocimiento que debe enseñarse como así también las lógicas disciplinares específicas de un tipo u otro de asignaturas guardan relación con una determinada concepción de enseñanza y por consiguiente de evaluación. No obstante, en este trabajo no se abordará este tema.



campo se consideraron los programas vigentes de todas las materias, los instrumentos de evaluación utilizados en cada una de ellas, las entrevistas realizadas a los equipos docentes (profesores y auxiliares) y la observación de las mesas de examen final. En el análisis de los programas se prestó especial atención a sus componentes didácticos: objetivos, propósitos, contenidos, encuadre metodológico, actividades teórico-prácticas propuestas, evaluación y acreditación. En el caso de las entrevistas, se utilizó un modelo semiestructurado que fue aplicado a un total de diecinueve docentes titulares, asociados, adjuntos, jefes de trabajos prácticos y ayudantes.

Respecto a las categorías conceptuales que orientaron la recolección de datos y que permitieron luego realizar la tarea interpretativa, se consideraron las siguientes: concepción de evaluación, enseñanza y aprendizaje, concepción iusfilosófica del Derecho, biografía escolar y ámbitos de inserción profesional. Estas categorías, como se observará más adelante, atraviesan los distintos niveles de análisis y han colaborado en la observación e incluso en el reconocimiento de cuestiones implícitas, que fue posible empezar a identificar e interpretar a partir del relevamiento de campo⁴.

La exposición que sigue se centra en una de las categorías: la concepción de evaluación. En función de esto se presenta una síntesis de las conclusiones preliminares respecto a dicho recorte, base a uno de los objetivos de la investigación: conocer las concepciones que subyacen en las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados.

Conclusiones preliminares

Se presentan en este apartado algunas reflexiones que de modo preliminar forman parte de las conclusiones del trabajo.

En primer lugar, del análisis realizado sobresale tanto en los programas de las materias como en la mayoría de los discursos de los docentes una concepción de evaluación que la vincula con acreditación, verificación, constatación y con examinación. La confusión y el solapamiento entre estos términos resulta habitual en los discursos de los docentes (Álvarez Méndez 2000, 2001; Araujo 2006, 2014, 2016; Díaz Barriga 1985). El uso indistinto que se hace de dichas expresiones deja al descubierto las múltiples acepciones del término evaluación, lo que oculta el sentido y las finalidades a las que responden estos términos y que orientan las maneras de llevar adelante las prácticas de evaluación de los aprendizajes hacia modalidades que en algunos casos contradicen la idea de evaluación continua y de proceso.

Por otra parte, si bien los docentes expresan la necesidad de reconocer en las instancias de evaluación el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión, la reflexión o el empleo práctico de ciertos saberes, el fuerte peso que tiene la idea de evaluación como constatación y/o corroboración expresada en palabras de los docentes como “comprobación del grado

4.- Este se realizó entre julio de 2018 y diciembre de 2019.

de”, o “constatación de los requisitos mínimos que se lograron” permite inferir que se parte del supuesto de que estas habilidades cognitivas poseen atributos verificables o medibles. Al equiparar evaluación con medición se parte de la aceptación de la posibilidad de medir el aprendizaje como recorte, para concebirlo únicamente como cambios de conducta. La cuantificación del aprendizaje lo reduce a lo superficial y aparente en desmedro de su proceso. (Díaz Barriga 1985) La evaluación entendida como resultados de aprendizaje, y expresada en números entraña una concepción restringida de la misma, máxime si con la información obtenida, no se está a tiempo de orientar o redireccionar el proceso de aprendizaje.

En tercer término, varios de los entrevistados dan cuenta del alcance limitado que los exámenes (sobre todo los exámenes finales) tienen como oportunidad para ahondar sobre los aprendizajes profundos desarrollados en los estudiantes. Esta dificultad se incrementa aún más en el caso de las materias de primer año (aunque no de manera exclusiva) en las que los estudiantes evidencian manifestaciones emocionales negativas o presentan mayores dificultades de expresión oral y escrita. Aunque en algunos casos se observa un esfuerzo por sostener una evaluación continua y de proceso que abarque también las instancias de examen final, resulta difícil traducir en la práctica algunos de los principios que la sostienen, como son su carácter continuo, sistemático, procesual, dinámico, orientado a la interpretación, al servicio de la enseñanza y del aprendizaje, formativo, ético, democrático y justo (Álvarez Méndez 2000, 2001).

Se identifica, por otro lado, el peso que tienen los resultados de los exámenes en las decisiones de los docentes. En este sentido, cuando las estadísticas arrojan una cantidad de desaprobados que se entiende que superan lo esperable, suele ser motivo de preocupación y motor de cambio ya sea en las prácticas de enseñanza como en las prácticas de evaluación.

Por último, se observa la presencia de efectos emocionales negativos que despierta la evaluación en los propios docentes. Esto se manifiesta de múltiples formas: como sentimiento de frustración por lo que acontece en las instancias de examen parcial o final cuando el resultado no se corresponde con lo esperado por ellos o como desmotivación cuando la cantidad de desaprobados desanima a los profesores. Por otra parte, la subjetividad propia de los procesos de evaluación y acreditación da lugar a reflexiones por parte de los docentes que suelen preguntarse en distintas oportunidades “si estará bien o no”, “si será justo o injusto” la manera en que se está ponderando el desempeño de un estudiante cuando se tiene en cuenta su trayectoria de vida y/o académica.

Todas estas cuestiones resultan de gran importancia sobre todo cuando se toma dimensión de que las prácticas de evaluación se encuentran revestidas de una complejidad que ubica a la mayoría de los docentes entrevistados “en una situación sumamente difícil”, en palabras de ellos. Pero resulta además de gran relevancia cuando los propios docentes expresan y asumen que pese a ser una práctica permanente en su tarea como enseñantes,



rara vez reflexionan en profundidad sobre ella y sobre su sentido (qué, por qué, para qué y cómo evaluar) lo cual constituye a las propias entrevistas realizadas en el marco de esta investigación en un espacio propicio y en algunos casos inaugural para pensar en las prácticas de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2000) *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

_____ (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata.

ANIJOVICH, R. (Comp.) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós.

ARAUJO, S. (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, Buenos Aires.

_____ (2014) "El estudio de la evaluación en la formación de docentes universitarios". En: Morandi, G. y Ungaro, A. (Coord.) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. UNLP.

_____ (2016) "Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación". En: *Trayectorias Universitarias*. Vol. 2. N° 2.

DÍAZ BARRIGA, A. (1985) *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio*. México, Nuevomar.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2003) *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill.

STAKE, R. E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Ediciones Morata.

El desafío de Crear en la Educación Superior: Especialización en Legislación Alimentaria

**Karina Pellicer
Fabián Benítez
Julián de la Torre
Julio Copes**

Cátedra de Tecnología y Sanidad de los Alimentos, Facultad de Ciencias Veterinarias. UNLP

pellicerk@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN

Justificación, inicio de las actividades y formación docente:

La cátedra de Tecnología y Sanidad de los Alimentos se dictan tres cursos, uno de ellos, es el curso de Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos, que pertenece al programa de la Carrera de Ciencias Veterinarias. La primera unidad se denominó “Legislación Alimentaria y Marco Regulatorio” y para satisfacer todos los contenidos, se debió implementar una estrategia de formación superior para todos los profesionales interesados en esta temática. Cabe destacar que no se encontró en ese momento oferta de posgrado que cubriera las necesidades de formación requeridas por el grupo de trabajo.

En el año 2010 y como resultado de una serie de reuniones, se decidió formar un grupo denominado Área de Legislación Alimentaria “grupo ALA”. A partir de ese momento se comenzó la búsqueda de diferentes métodos de aprendizaje.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: GRUPO ALA

Formación docente

Año 2010

Organización de talleres e intercambio docente con el doctor Yeong Chan, Veterinary Senior Officer of National Veterinary Research and Quarantine Service of Korea. Tema de trabajo: “Metodología de trabajo y el Marco Regulatorio en Corea del Sur”.

Organización Conferencia sobre la Organización de la Salud Pública en la Comunidad Autónoma de Madrid y el rol del Médico Veterinario en la Salud Pública, a cargo del Dr. Francisco Orozco Fernández, en la Facultad de Ciencias Veterinarias.



Actividades docentes en conjunto con la Universidad Católica Pontífice de Chile y. Tema: "Marco regulatorio, diferentes aspectos de Alimentos Libres de Gluten".

Colaboración como jurado y armado del Concurso para cargo Docentes en el Área de Legislación. Dictado de capacitaciones en Servicio para integrantes de la Universidad del COMAHUE y el CIATI (Villa Regina de Neuquén), en conjunto con la Universidad del Comahue.

Capacitaciones teórico prácticas dirigidas a los inspectores Bromatológicos de la ciudad de Rosario.

Capacitaciones sobre Marco Regulatorio y Legislación de Alimentos a la Asociación de Fabricantes Artesanales de Helados y Afines (AFADHYA).

2012

Participación de los docentes del grupo en la reunión anual de COPAL (Coordinadora de las Industrias de Productos Alimenticios) en 2012.

Se trabajó conjuntamente con el INAL en la revisión de la normativa y experiencias en otros países sobre fluoración de alimentos para la prevención de caries.

Se obtuvo un subsidio del Ministerio de Agroindustrias denominado Proyecto PEA2: Estudio Comparativo de la Normativa Internacional de Alimentos FCV-UNLP. Al mismo tiempo, el Proyecto Estudio de la Normativa Internacional de Alimentos FCV-UNLP 0600.008503/12 fue aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP.

2013

Uno de los profesionales del grupo ALA, recibió una beca de la JICA (Japanese International Cooperation Agency) para asistir al Seminar for Food Safety and Management (Tokyo, Japón).

Se comenzó un trabajo con la Asociación Celíaca Argentina y se formó parte de la Exposición Expo-Celíaca (donde). Se dictaron clases de capacitación destinada a los asistentes sobre la normativa de alimentos libres de gluten (2013, 2014 y 2015).

Se firmó un convenio entre la Facultad y el Ministerio de Salud obteniendo como uno de sus resultados el acceso a dos prácticas pre-profesionales tutoradas para alumnos de la Carrera de Médico Veterinario.

- Auditorías bromatológicas en establecimientos elaboradores (Expte. 0600-010590/13).

- Estudio técnico-bromatológico de productos alimenticios de consumo humano para su inscripción (Expte. 0600-010594/13).

2014

Invitación del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, para participar

como disertantes en la 1ª Cumbre de Alimentos, Nutrición y Salud de la Provincia de Buenos Aires.

2017

Jornada sobre Celiaquía para Heladeros Artesanales en AFADHYA.

Dictado de clases en el módulo “Legislación Alimentaria” de la Carrera de Especialización en Seguridad Alimentaria (cohortes 2013, 2016 y 2017), y el módulo Legislación Alimentaria del curso JICA: ETAs diagnóstico, manejo y medio ambiente (2014, 2015, 2016 y 2017).

2018

Participación en la reunión entre el Departamento de Epizootiología y Salud Pública de la FCV, conjuntamente con los Decanos de las Facultades de Cs. Médicas y Cs. Veterinarias para el tratamiento del tema y cátedras conjuntas “Una Salud”.

2020

Disertación Venta de Alimentos y Fases de la cuarentena: Legislación Alimentaria COVID-19, medidas y excepciones, por el canal de YouTube de la Facultad de Ciencias Veterinarias.

Como resultado de las investigaciones realizadas por este grupo podemos mencionar varias actividades científicas: 3 publicaciones en revistas científicas (Actualización en legislación de alimentos para celíacos en *Analecta Veterinaria* 2014; Cervezas elaboradas artesanalmente: análisis de la normativa técnico-sanitaria vigente en *Analecta Veterinaria* 2016; Avances en la normativa de las cervezas artesanales en la República argentina. *Carnes y alimentos*, Uruguay 2019); dos disertaciones en reuniones científicas (una exposición en Congreso de Alimentos, Montevideo 2019); tres presentaciones a Congreso (Actualización en Legislación de Alimentos para Celíacos al IV Congreso Internacional de Ciencia y Tecnología de Alimentos CICyTAC 2012 en Córdoba, Argentina; Actualización en Legislación de Alimentos para Celíacos en el Congreso Nacional de Pediatría, CABA Argentina 2015; Estudio del rotulado de alimentos libres de gluten en dos hipermercados de la ciudad de La Plata. XVII Congreso AATA 2019 CABA, Argentina).

Por último y más importante, se desarrolló y dictó un curso de posgrado denominado “Actualización en Legislación Alimentaria”, con una excelente convocatoria de diferentes profesionales de la industria alimentaria, instituciones oficiales y privadas. El curso inició con 2 jornadas (16 horas) en 2011, en 2012 fue de 4 jornadas (32 horas), en 2013 fue de 5 jornadas (40 hs) a partir del cual se incluyeron actividades prácticas con visitas a



establecimientos, y se extendió a 10 jornadas (80 hs) en 2014 y en 2015.

La extensión del curso a 10 jornadas (80 horas) no fue suficiente, ya que aumentó la demanda para incorporar nuevas temáticas en base a las necesidades de los profesionales. Basado en estos requerimientos, el grupo empezó a trabajar en la elaboración de un proyecto de carrera de Especialización en Legislación Alimentaria (2015). En 2016 se presentó al Consejo Directivo (Expte. 600-5644/16), y fue aprobado por el Consejo Superior en marzo de 2018 disposición R. N° 121.

Esta Carrera de especialización en Legislación Alimentaria fue presentada en la convocatoria de CONEAU para el reconocimiento oficial provisorio de carrera nueva en octubre de 2019.

Acreditación:

En Argentina, la evaluación universitaria surge a partir de la antesala de la sanción de la Ley Nacional de Educación Superior (L.E.S.) N° 24.521/95. Se creó la Comisión Nacional de Evaluación Acreditación Universitaria (CONEAU) (Araujo, 2014). Las actividades de acreditación aplicadas a las propuestas de formación en principio de posgrado (Comisión de Acreditación de Posgrados en 1994 (Resolución N° 3223/94), y luego de grado, con mayores especificaciones, en el contexto de aplicación de la LES por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), a partir de mediados de la década de 1990.

Los artículos 39, 43 y 46 de la Ley de Educación Superior introducen la acreditación, basada en criterios y estándares definidos por el Consejo de Universidades y el Ministerio de Educación. El artículo 39 refiere a la acreditación de las carreras de posgrado, especialización, maestría y doctorado.

El artículo 46 determina como una de las funciones de la CONEAU la acreditación de las carreras de grado y de posgrado, cualquiera que sea el ámbito en que se desarrollen, conforme a los estándares aprobados (Araujo, 2014).

La acreditación se basa en el logro de resultados esperados o previamente definidos, entendiendo al “criterio” como un descriptor o atributo importante, mientras que “estándar” se refiere a la cantidad necesaria de ese atributo para iniciar la valoración y constituyen indicadores verificables (Araujo, 2014). El proceso de acreditación tiene efectos diversos, en los posgrados determina la inclusión de jerarquías porque la categorización —aun si la solicitud por parte de la institución es voluntaria— indica distintos niveles de calidad de la propuesta formativa: las carreras pueden ser calificadas con “a”, excelentes, “b”, muy buenas, y “c”, buenas. Desde la acreditación de las carreras de medicina, en la Ordenanza 005/99, se establecieron tres posibles resoluciones: 1) no acreditar; 2) acreditar por seis años para las carreras que cumplan con el perfil previsto en los estándares; 3) acreditar por tres años en los casos que, a pesar de no haberse logrado el perfil previsto, hubiera elementos suficientes para considerar que se contaba con la capacidad para desarrollar estrategias de mejoramiento, para mantener el rigor de las evaluaciones sin flexibilizar

las exigencias de los estándares. En el caso de los posgrados, la Resolución N° 160/11 determina una primera instancia para carreras nuevas que otorga la acreditación provisoria hasta la primera convocatoria para acreditar carreras en funcionamiento y una segunda instancia para las carreras en funcionamiento.

La presentación de la documentación para la acreditación de la carrera de Especialización en Legislación Alimentaria, no fue amigable en ningún momento. Esto se basó en la falta de instrucciones precisas para la carga de datos en los formularios tanto, por parte de CONEAU, y la Facultad. La plataforma diseñada por CONEAU para el ingreso de los datos, resultó muy engorrosa y presentaba muchas dificultades para el llenado.

La respuesta rápida a la presentación se recibió en 2020 durante el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) dispuesto por las autoridades sanitarias en respuesta a la pandemia por COVID-19. Las actividades presenciales fueron restringidas y con la imposibilidad de acceso a la Cátedra de Tecnología y Sanidad de los Alimentos (allí funcionó el laboratorio de diagnóstico para COVID-19). Esto represento un cuello de botella que fue muy difícil de sortear, por lo que no se contaba con mucha de la documentación requerida. Por otra parte, al contrastar la información con estándares y criterios ya establecidos, resulta poco flexible, y en algunos casos poco amoldable al proyecto institucional, resultando una tarea muy ardua que se suma a las demás actividades cotidianas de los docentes.

La respuesta se basó en los siguientes criterios:

-Inserción, marco institucional y estructura de gestión: se adecuó a los estándares y criterios establecidos.

-Plan de Estudios: presentó los siguientes aspectos a subsanar

Modalidad de dictado: No resulta claro si la carrera será dictada completamente en modalidad presencial o si el plan de estudios contempla el cursado de actividades curriculares obligatorias a distancia, en cuyo caso deberán atenderse los siguientes requerimientos (carga horaria no presencial menor a 30% detallar en las fichas de actividades y los medios a utilizar, entre 30 y 50% detallar cada punto en los programas analíticos incluidas las prácticas, metodología y equipo docente, así como acceso al aula web.

Inconsistencia en carga horaria y requisitos de admisión: derivado de errores en la carga durante la convocatoria 2019.

Previsión metodológica para cursar 8 hs: si bien se había aclarado que la cursada de los módulos eran bajo la modalidad taller, se pidieron más explicitaciones.

-Cuerpo Académico: presentó como aspecto a subsanar la falta de informe de actividades de un docente externo, también debido a error en la carga de datos durante la convocatoria 2019.

-Actividades de Investigación: se recomendó generar más actividades vinculadas

-Evaluación final: se adecuó a los estándares y criterios establecidos



-Infraestructura y equipamiento: presentó aspectos a subsanar como falta de datos técnicos del equipamiento del Laboratorio de Microbiología de Alimentos, y de datos técnicos de los laboratorios informáticos que serían utilizados para llevar adelante las prácticas. En respuesta a esto surgió uno de los puntos resaltados previamente, se redactó una nota informando la imposibilidad de acceder a las instalaciones del Laboratorio de Microbiología de Alimentos durante la Emergencia Sanitaria debido al uso del mismo como laboratorio COVID por las autoridades sanitarias.

Dicha respuesta la vista se atendió y respondió en agosto 2020 bajo la situación de público conocimiento ocasionada por la pandemia de COVID-19 y su consecuente medida de ASPO establecido por el gobierno nacional y acatado por la Universidad. Cabe destacar que el laboratorio de Microbiología de Alimentos anexo a la Cátedra de Tecnología y Sanidad de los Alimentos funcionó como laboratorio COVID durante la emergencia sanitaria, razón por la cual no fue posible ingresar al edificio para obtener algunos de los datos de infraestructura solicitados en la respuesta a la vista. En este sentido, recordamos lo indicado por Díaz Barriga (2014), que el establecimiento de mejores o más agudos indicadores no siempre es sinónimo de mejor desempeño en el ámbito educativo.

La respuesta indicó la aclaración y en algunos casos la extensión de lo propuesto. Se trabajó intensamente para satisfacer todo lo solicitado y se reenvió.

En diciembre de 2020 CONEAU otorgó finalmente el reconocimiento oficial provisorio a la carrera de Especialización en Legislación Alimentaria Expte. CONEAU 2019-98006270 APN-DAC#CONEAU y en septiembre de 2021 el Ministerio de Educación de la Nación otorga el reconocimiento oficial provisorio a través de la resolución 2021-2984 APN-ME.

Durante el año 2022 con el regreso a la presencialidad en las instalaciones de la Facultad de Ciencias Veterinarias, los docentes se encuentran trabajando en una planificación para iniciar la cohorte 2023 en agosto.

En el caso de la acreditación, la definición de un número importante de criterios —y una menor cantidad de estándares— da cuenta de un enfoque más abierto, que no se basa, exclusivamente, en la medición y el control de resultados predeterminados. Esta situación establece márgenes de autonomía en la determinación de los proyectos de formación académico-profesional en cada una de las unidades académicas de las distintas universidades.

CONCLUSIONES

El largo camino recorrido desde la idea primaria hasta la acreditación de Carrera de Especialización en Legislación Alimentaria (CELA) otorgó al grupo un profundo sentimiento de alegría y a su vez de pertenencia a esta casa de estudios.

Esta carrera de tinte profesionalista y vanguardista es al presente, la única oferta de posgrado referida a la Legislación Alimentaria en nuestro medio.

La CELA es una oferta efectiva de un enfoque integral, para los profesionales que ejercen sus tareas en la industria. Con un equipo de docentes multidisciplinario y capacitado para plantear soluciones a las actividades relacionadas a alimentos y de aplicación en uno de los principales sistemas productivos de nuestro país.

La experiencia obtenida por el grupo permite sugerir a los actores responsables (CONEAU y las Universidades), agilizar los sistemas o construir los protocolos necesarios para facilitar esta labor. Es muy importante considerar, que estas tareas difieren (en forma extrema) de las actividades realizadas diariamente por los docentes. Involucran un grado de complejidad elevado y apuntan a cubrir información de criterios específicos que los docentes muchas veces no conocen con anticipación.

Referencias Bibliográficas

Araujo, S. (2014) *La evaluación y la Universidad en la Argentina. Políticas, enfoques y prácticas*. Revista de la Educación Superior. Vol. XLIII (4), 172, 57-77.

Díaz Barriga, Á. (2014). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Aproximaciones y desencuentros*. En Currículum entre utopía y realidad. Buenos Aires: Amorrortu. [181-214]

Ministerio de Educación. Ley de Educación Nacional de Educación Superior N° 24.521/95. República Argentina.



El impacto de la ansiedad sobre el desempeño académico. Una mirada desde la percepción de estudiantes de Ciencias Exactas de la UNLP

Soledad Banega
Eliana Ocolotobiche
Alba Güerci

Facultad de Ciencias de la Salud - UNER
Facultad de Ciencias Exactas - UNLP
solebanega@gmail.com
elianaocolotobiche@gmail.com
albaguerci@gmail.com

RESUMEN

La ansiedad frente a los exámenes constituye una reacción emocional frecuente entre los estudiantes. Esto motivó a medir el impacto de esta respuesta, sobre el desempeño académico de estudiantes universitarios de Ciencias Exactas de la UNLP. Así, se encuestaron de manera virtual a 20 estudiantes para determinar el nivel de ansiedad. Se pudo observar que la mayoría de los individuos refieren padecer este estado emocional en niveles altos, con una leve diferencia significativa en favor de las mujeres. Con respecto al rendimiento curricular, los estudiantes con un nivel de ansiedad bajo, tienen un promedio mayor de materias aprobadas (85%), que los que padecen niveles altos (67%). En adición, los participantes menos ansiosos demostraron una mayor celeridad en la realización de la carrera, en comparación con aquellos que describen niveles intermedios y altos. En última instancia, la mayoría de los encuestados prefiere rendir exámenes escritos en lugar de orales, y de manera casi equitativa tanto a desarrollar como en el formato de opción múltiple. En conclusión, se corroboró el impacto negativo de la ansiedad sobre el ejercicio académico en el ámbito de esta facultad de la UNLP. Esta situación invita a promover intervenciones pedagógicas dirigidas a mejorar las vivencias individuales en el proceso de evaluación.

PALABRAS CLAVE: ansiedad, examen, desempeño académico

INTRODUCCIÓN

Si bien los estudios sobre la ansiedad ante exámenes (AE) se vienen desarrollando desde hace varias décadas, recién hacia mitad del siglo pasado pudieron establecerse sus bases conceptuales, mediante investigaciones empíricas y sistemáticas. Este estado refiere la disposición individual para exhibir ansiedad de forma más intensa y frecuente de lo habitual, frente a contextos de evaluación, como dar una prueba o realizar una exposición. Ante esta situación, el estudiante abriga preocupación o pensamientos irrelevantes que interfieren con la atención, concentración y realización de la prueba. Este escenario no sólo puede afectar el rendimiento académico, sino también la salud de los individuos. Diversos trastornos como insomnio, dolores de cabeza, náuseas y vómitos, pueden surgir de manera previa a la fecha de examen, e ir exacerbándose conforme se acerca la misma.

Estas reacciones emocionales pueden fundarse en el miedo a perder el futuro profesional deseado, o en la frustración por el mal desempeño. Cuando superan niveles controlables puede interferir con la vida del individuo y constituir un serio problema. Un número significativo de alumnos que fracasan académicamente, no presentan problemas de aprendizaje sino niveles extremos de AE.

Los efectos de la ansiedad sobre el rendimiento son claros y se producen ante determinadas condiciones: a) cuando el examen influye en el futuro o la pérdida del curso; b) cuando el tiempo para su realización es corto; c) cuando la resolución es compleja y exige mucha concentración. Ante estas condiciones, probablemente un estudiante ansioso disminuirá su rendimiento de manera considerable (Bausela Herreras, 2005). También algunas veces la AE puede atribuirse a la escasa preparación, pobres habilidades, experiencias negativas, poca confianza en sí mismo, o a una combinación de todas estas razones. En la mayoría de los casos, hay un agente real o percibido que activa la ansiedad. Puede ser sencillamente una experiencia previa de bloqueo en un examen o haber sido incapaz de recordar respuestas que se conocían. La AE puede asentarse en el recuerdo de la percepción de un trato hostil del evaluador, un criterio de calificación arbitrario o haber experimentado una crisis de angustia situacional o intensa vergüenza por un pobre desempeño académico. El temor a que estos escenarios se repitan se generaliza a nuevas situaciones de examen y consecuentemente el intento de evitarlos se expresa en episodios de ansiedad manifiesta.

Es importante mencionar que la AE depende de diversas variables, como el rasgo de ansiedad del sujeto, la significancia de la prueba (parcialito, parcial, final) y sus posibilidades de recuperación y finalmente factores ambientales (aula desconocida, aspecto de los examinadores, tipo de instrucciones, ruido calor y tiempo disponible).

El impacto de este tópico es de tal significancia pedagógica, que el consenso respecto a los efectos negativos de la AE de alto nivel, motivó en las últimas décadas el desarrollo de alternativas para su abordaje. Por ejemplo el desarrollo de espacios donde se promueva



robustecer *habilidades para estudiar* y rendir, como así también optimizar el desempeño durante la evaluación mediante técnicas de manejo del tiempo, jerarquización de los ítems según su dificultad, comprensión de consignas y aprovechamiento de fuentes de ayuda u orientación. Se entiende que el entrenamiento de estas capacidades debe orientarse según el tipo de evaluación: pruebas de opción múltiple, de ensayo o exámenes orales. Si bien estos programas resultan eficaces para mejorar el rendimiento de alumnos de baja o moderada AE, para los de elevada AE solo son útiles si se ajustan con intervenciones dirigidas al control de la activación emocional. En relación, la Facultad de Ciencias Exactas cuenta con talleres de asistencia pedagógica/psicológica donde se indaga sobre el retraso en las metas y la performance en la carrera dentro del contexto personal del estudiante.

En el ámbito cognitivo, la AE surge con la activación de esquemas personales subyacentes, pensamientos automáticos negativos y distorsiones cognitivas. Las auto-exigencias desproporcionadas y las creencias asociadas al éxito y al fracaso, el significado atribuido a los errores, la hipersensibilidad a la crítica, entre otros factores, propician el incremento de la ansiedad en situaciones de exposición social y ante un examen. Así, la AE emerge durante una transacción estresante a partir de la percepción de un desequilibrio entre el desafío que se debe enfrentar y los recursos con que cuenta el individuo para hacerlo.

A pesar de lo expuesto, se observa escasez de intervenciones para disminuir la AE en estudiantes universitarios y cuyo efecto haya sido evaluado sistemáticamente (2,3). Para tal fin, se creyó oportuno realizar una evaluación diagnóstica de este estamento en el contexto de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP, para a posteriori encauzar algunas intervenciones de acción, dirigidas a optimizar el rendimiento académico de estudiantes universitarios que transitan este campo del saber.

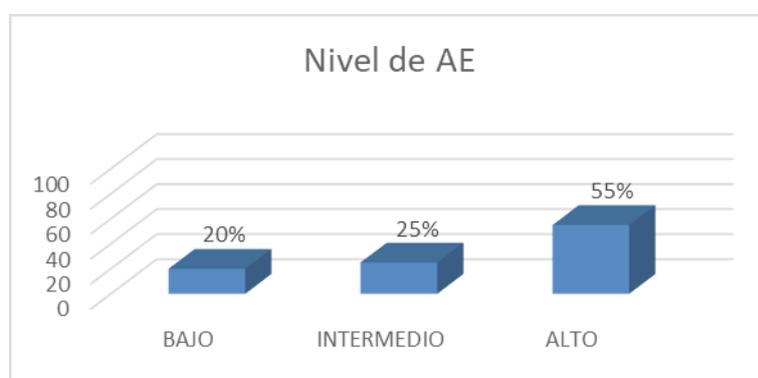
METODOLOGÍA UTILIZADA

A través de la herramienta *google form* se realizó una encuesta semi-estructurada a estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP, quienes participaron voluntariamente en esta propuesta. La actividad se realizó durante el momento de exámenes de cierre de cuatrimestre (ciclo lectivo 2022). Se recolectó información de 20 individuos que cursan el último año de las carreras de Biotecnología y Física Médica. La encuesta fue enviada a través de correo electrónico por docentes conocidos y accesibles, de esa casa de altos estudios. Este instrumento se conformó de tres campos a completar. El primero de ellos aludía a información sobre datos académicos y generales: nombre (opcional), sexo, edad, año de ingreso, cantidad de materias aprobadas y cantidad de materias cursadas. La segunda sesión refería a una serie de preguntas en relación a las evaluaciones y preferencias de la modalidad con la cual se sienten más cómodos (oral o escrita, a desarrollar o multiple choice), conformidad con los resultados académicos

logrados, sensación de sobre exigencia. También se indagó sobre la asistencia a clase consulta y la utilización de apuntes del profesor o bibliografía complementaria para la comprensión del marco disciplinar de cada asignatura. Finalmente la tercera sesión, consistió en la aplicación de una encuesta que valora el estado emocional mediante una escala (*Hospital Anxiety and Depression Scale-HADS, Zigmond y Snaith, 1983*) y que ha sido un instrumento de evaluación muy utilizado para detectar malestar como ansiedad y depresión, en poblaciones definidas. Es un instrumento corto (14 ítems) que ha mostrado fiabilidad y validez, y se utiliza tanto para evaluar el diagnóstico como severidad del trastorno. Las ventajas de esta encuesta incluyen a) sencillez y brevedad, que aumentan la probabilidad de adherencia, b) la exclusión de incisos de carácter somático que pudieran referir a trastornos fisiológicos y c) sus ítems aluden a contenidos relevantes en contextos de salud, incluyendo respuestas cognitivas, emocionales y de comportamiento que aluden a la ansiedad y la depresión. Asimismo, se ha implementado en adolescentes, estudiantes universitarios, adultos y personas de tercera edad (Terol-Cantero y col, 2015). En términos de la valoración métrica de la ansiedad frente a situaciones de evaluación, sobre un máximo de 15 puntos, los puntajes entre 0 y 7 fueron considerados como niveles de ansiedad bajos, entre 8 y 10 niveles intermedios y entre 11 y 15 puntos niveles altos de ansiedad.

RESULTADOS

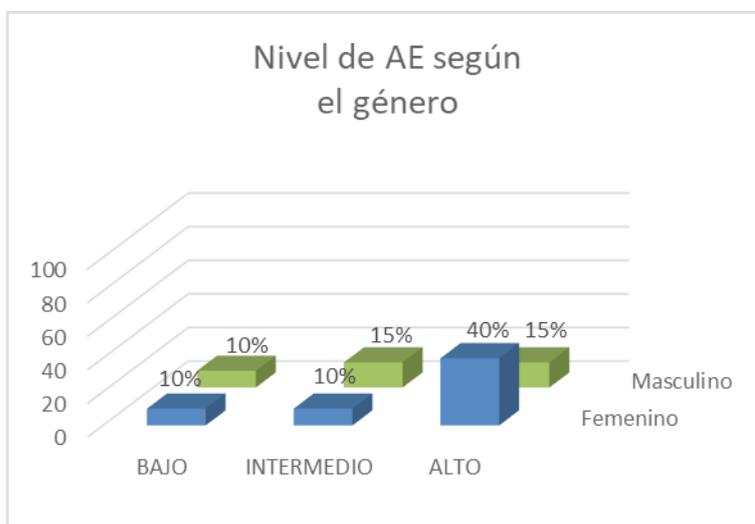
Atento al objetivo de diagnosticar el estatus emocional ante exámenes de esta población, en primera instancia se caracterizó al grupo de estudiantes abordados. Se pudo observar que la mayoría de los individuos refieren padecer un nivel alto de ansiedad frente a situaciones de exámenes. Más de la mitad de la muestra puntúa en valores mayores a 10. Sólo cinco individuos obtuvieron calificación entre 8 y 10 puntos, considerado como un nivel de ansiedad intermedio. Finalmente, cuatro participantes con puntuación menor a 8, fueron categorizados con un nivel de ansiedad bajo (Gráfica 1).



Gráfica 1. Porcentaje de estudiantes con diferentes niveles de AE

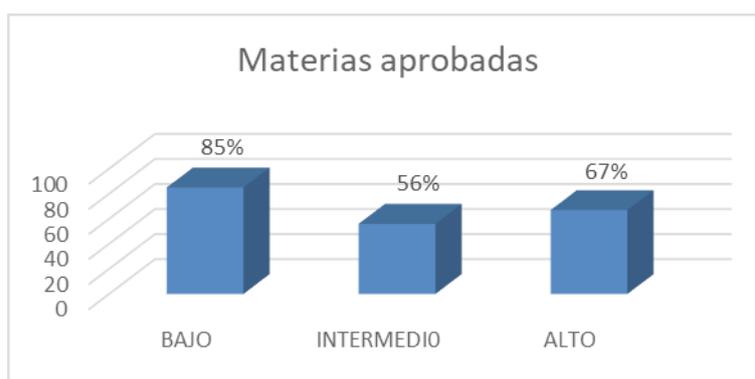


En segunda instancia se creyó oportuno evaluar la influencia del género de los participantes, sobre el estado emocional al momento de rendir un examen. Se encontraron niveles significativamente altos de ansiedad en las mujeres.



Gráfica 2. Influencia del género en relación a los diferentes niveles de AE

También se tuvo en cuenta que el promedio de materias aprobadas, podría guardar alguna relación con el grado de ansiedad padecido por el individuo, como así también el tiempo de permanencia en la facultad. Con respecto a los cursos aprobados, los estudiantes con un nivel de ansiedad bajo, tienen un promedio mayor de materias aprobadas (85% materias), que los que refieren padecer niveles altos de AE (67 % materias). En tanto, los participantes con nivel intermedio de ansiedad ostentaron el menor promedio de materias aprobadas (56 % materias).

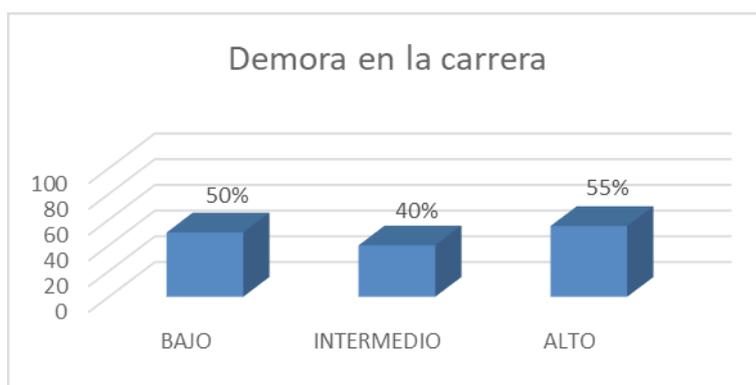


Gráfica 3. Porcentaje de materias aprobadas según nivel de AE

En relación a este resultado particular, se puede coincidir en que hay un subtipo de estudiantes con elevada AE, propensos a crear situaciones desventajosas para sí mismos. En tal sentido, se ha asociado a la procrastinación como una manifestación conductual de

la AE o un correlato de la misma. No alude necesariamente a la falta de finalización de la tarea, sino más bien a su postergación que tiene como consecuencia, en algunos casos, no terminarla. Por otro lado, los estudiantes perfeccionistas, sobreestiman la preparación requerida para aprobar una evaluación, atienden en exceso contenidos poco relevantes, prolongan innecesariamente el estudio y dudan del nivel de conocimiento alcanzado, lo cual suele conducirlos a evitar los exámenes.

Por otra parte, el abordaje del período de permanencia en la facultad llevó a evaluar el impacto de la ansiedad sobre el grado de avance en la carrera. Los resultados mostrados en la gráfica 4, demuestran una relación entre ambas variables.



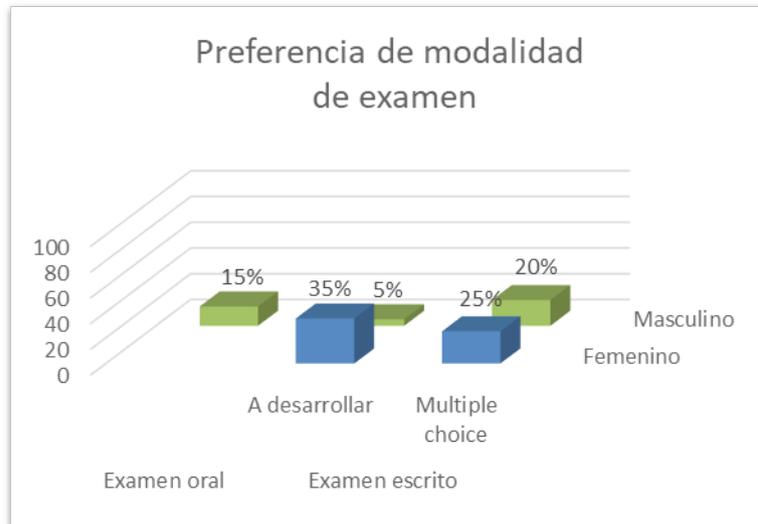
Gráfica 4. Porcentaje de alumnos que se demoran en la carrera en relación al nivel de AE

Se observó que el promedio de años de carrera fue menor en los participantes con bajo nivel de AE (5 años), seguido por aquellos que presentaban nivel intermedio (5,2 años) y la mayor permanencia en la carrera (6,2 años), se muestra deliberadamente en los en los estudiantes con el nivel más alto de AE. Atento a este resultado, se ha sugerido que la AE afecta las valoraciones del estudiante y puede disminuir su autoestima y generar sentimientos de incompetencia que incrementen su malestar y contribuyen al abandono o la demora indefinida de su carrera. Ciertos trabajos mencionan que algunos estudiantes no rinden exámenes aun habiéndose preparado adecuadamente y profundizan sus dificultades para avanzar en la carrera, pudiendo presentar síntomas depresivos y desmotivación para estudiar.

Desde otra perspectiva, se indagó si existía alguna preferencia en la modalidad de evaluación por parte de los alumnos. La mayoría de los alumnos optan por exámenes escritos, y de manera casi equitativa tanto a desarrollar como en el formato de opción múltiple (Gráfica 5). Con respecto a esta tendencia, los varones escogen preferencialmente rendir evaluaciones de opción múltiple u orales, mientras que las mujeres mayoritariamente prefieren demostrar sus conocimientos a través de pruebas a desarrollar. En tal sentido, podríamos pensar en aquellos autores (Bausela Herreras, 2005) que mencionan que la ansiedad promueve la realización de tareas sencillas y dificulta la ejecución de trabajos



complejos. Los sujetos más ansiosos alcanzan mayor rendimiento frente a tareas simples (por ejemplo exámenes de opción múltiple). Mientras que ante tareas complejas (pruebas de respuestas alternativas o elaboradas), los sujetos más ansiosos obtienen peores resultados.



Gráfica 5. Preferencia de modalidad de examen.

Cuanto mayor sean las exigencias de la tarea para procesar y recuperar información, más se notará la influencia negativa de las interferencias ocasionadas por la ansiedad. El examen se define como una prueba en la que tenemos que demostrar nuestra aptitud en determinadas materias. Las personas que experimentan una alta ansiedad al ser evaluados pueden verse perjudicados en estas situaciones en comparación con aquellos que no padecen dicho estado emocional (Bausela Herreras, 2005).

CONCLUSIONES

Como corolario podemos decir que los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP, mostraron significativamente ansiedad frente a las evaluaciones, por lo que se propone como estrategia para mejorar el rendimiento académico, incluir intervenciones didácticas (simulacros de evaluación, clases de consulta, mayor interacción áulica, mejora del proceso auto-regulatorio de aprendizaje). Al respecto se rescatan antecedentes positivos (Álvarez Hernández, 2013; Escalona A y Miguel, 1996; Furlan, 2009), que posibilitaron que los estudiantes enfrentarán de manera más saludable y exitosa las situaciones evaluativas. No obstante, se presume y proponen nuevos estudios para avanzar con esta propuesta y continuar analizando las estrategias pedagógicas que ayuden al buen desempeño de estudiantes universitarios que transitan estas áreas del saber.

BIBLIOGRAFÍA

Bausela Herreras E. 2005. Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. Educere vol. 9 (31): 553-558 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

Piemontesi S, Heredia D, Furlan, L, Sánchez J y Martínez M. 2012. Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. Anales de Psicología, 28 (1), 89-96.

Furlan L, Sánchez J, Heredia D, Piemontesi, S. y Illbele, A. 2009. Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. Pensamiento Psicológico, 5 (12), 117-124.

Terol-Cantero MC, Cabrera-Perona V, Martín Aragón M. 2015. Revisión de estudios de la Escala de Ansiedad y Depresión Hospitalaria (HAD) en muestras españolas. Anales de psicología. Vol 31 (2): 494-503 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.17270>.

Álvarez Hernández J, Aguilar Parra JM, Fernández Campoy JM, Salguero García D, Pérez-Gallardo ER. 2013. El estrés ante los exámenes en los estudiantes universitarios. Propuesta de intervención. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Vol. 2 (1): 179-187.

Escalona A y Miguel JJ. 1996. La ansiedad ante los exámenes: evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. Ansiedad y Estrés, 2 (2-3), 195-209.



Estrategias de evaluación en la Universidad

Álvaro Niño Uribe
César Pruzzo

Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de la Plata. Clínica y sanidad de los
rumiantes

Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de la Plata. Parasitología

anino@fcv.unlp.edu.ar

cpruzzo@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

El conjunto de procedimientos o recursos utilizados por los docentes mediante técnicas de enseñanza con el fin de alcanzar los objetivos de un aprendizaje significativo se conocen como estrategias didácticas. Las estrategias de evaluación forman parte del aprendizaje y son una herramienta que permite conocer de manera objetiva, mediante un juicio, si lo que se enseña se aprende. En los últimos años se han producido un sin número de cambios e innovaciones en la educación universitaria. Una de ellas es la implementación de otras formas de evaluación, como son diagnósticas y formativas, además de las sumativas. Es importante el papel de los estudiantes, ya que ellos deben participar de los procesos evaluativos, ya sea mediante autoevaluación, evaluación entre pares e incluso sugerencias con antelación de cómo quieren ser evaluados.

Actualmente, la evaluación en la universidad debe responder a preguntas sobre ¿Cómo sabemos que los estudiantes aprenden? ¿Desarrollan nuevas habilidades? ¿Pueden autorregularse?, y no ejercer una función preponderante de control, selección y clasificación. Por todo esto, es necesario cambiar hacia una evaluación basada en las habilidades intelectuales de los estudiantes relacionadas con la comprensión, la aplicación y el razonamiento y no solamente en el dominio de conceptos, principios o leyes.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, estrategia, aprendizaje, autoevaluación, metacognición

INTRODUCCIÓN

Se entiende como estrategia didáctica al conjunto de procedimientos o recursos, utilizados por los docentes, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, con el fin de alcanzar los objetivos de un aprendizaje significativo para mejorar la calidad del proceso (González y Triviño, 2018). Dentro de éstas, las estrategias de evaluación forman parte del aprendizaje y son una herramienta que nos permite conocer de manera objetiva si lo que se está enseñando se está aprendiendo, se toma conocimiento del objeto del aprendizaje, se emite un juicio del cual se toman decisiones, porque no solo está evaluando a los estudiantes, sino también se pone a prueba un proyecto. Este último se define como una propuesta académica en la educación superior en la que se explicitan ciertas previsiones, decisiones y condiciones para la práctica didáctica en el aula y que intenta hacer explícitos ciertos acuerdos que conforman aquello que puede objetivarse del contrato didáctico que se establece con los estudiantes y con la institución (Steiman, 2007).

La evaluación ha sido definida de diferentes maneras, Anijovich, por ejemplo, define a la evaluación como “una oportunidad para que los estudiantes pongan en juego sus saberes, aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas, además de la función clásica de aprobar y desaprobar” (Anijovich y col., 2010). Bertoni dice que “esta actividad consiste en atribuirle un juicio de valor a una realidad observada, y que este juicio compromete a todo el campo educativo” (Bertoni y col., 1996). Este campo incluye los ámbitos del aula y la escuela que debe articularse con el campo social e histórico. La evaluación es un proceso crítico reflexivo referido a todas las dimensiones de la enseñanza, en la que los actores comprometidos y centrados en el interés de comprender y mejorar, evalúan las distintas dimensiones de la situación didáctica (Mancini, 2020).

En los últimos años se han ido produciendo un sin número de cambios en la educación universitaria, con gran impronta de innovación, lo que ha conllevado a la implementación de otras formas de evaluación, poniéndolas en tela de juicio a la hora de determinar si mejoran el rendimiento académico de los estudiantes. El término evaluación evoca a una de las facetas más importantes en la tarea docente e incluso se entiende como una “encrucijada didáctica”, que afecta a los demás elementos educativos (Lizandro y col., 2017). Además, es un fenómeno psicosocial ya que de alguna manera se está etiquetando a los estudiantes, lo que puede producir una modificación en el desempeño académico, produciendo lo que algunos denominan efecto Pigmalión. En este efecto, la creencia que uno tiene sobre un sujeto puede influenciar en el rendimiento de este, generando una connotación positiva o negativa. A pesar de lo expuesto las evaluaciones, no captan el interés de muchos docentes, no más allá del hecho calificativo. Recientemente las literaturas y las diferentes investigaciones han resaltado el papel de las prácticas evaluativas en el aprendizaje conduciendo la introducción de nuevas metodologías y formas de evaluar, donde incluso los estudiantes tienen una participación mucho más activa, sin duda, la evaluación formativa es la que más se distingue. Se entiende como a la evaluación que se lleva a cabo con la finalidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo por



la utilización de la retroalimentación sobre las mismas prácticas (Lizandro y col., 2017). El papel que han ido tomando los estudiantes ha sido acompañado por la democratización de la educación, es por ello que también participan en los procesos evaluativos, mediante la autoevaluación o la evaluación entre pares e incluso que puedan sugerir como quieren ser evaluados con antelación. En el proceso de aprendizaje existen diversas propuestas de clasificación. Estas pueden catalogarse en base a la situación, la época o momento en se producen. Se conocen como diagnósticas, formativas y sumativas.

La evaluación diagnóstica, es aquella que se realiza con anterioridad al comienzo de un proceso educativo. Busca reconocer si los estudiantes antes del inicio de un proceso formativo poseen algunos conocimientos básicos para poder encarar o asimilar de manera significativa lo que se pretende enseñar. En este caso la finalidad es exclusivamente pedagógica, ya que las decisiones que se tomen a partir de ella tendrán repercusión en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en base a esto, podemos adecuar el programa y aplicar diferentes metodologías para enseñar aquello que deseamos que aprenda ajustándolo a los conocimientos preconcebidos. Desde el punto de vista del estudiante, la evaluación diagnóstica le puede ayudar a tomar conciencia de los conocimientos que posee, que es lo que creía saber, pero no lo sabe, conocer cuáles son sus modos de razonamiento, cuáles son los obstáculos o dificultades para apropiarse de ciertos saberes, le permite conocer en qué lugar se encuentra en vista a lo que se va a enfrentar, a lo que va a aprender (Campanario, 2002). Varias técnicas o procedimientos simples y algunos complejos se utilizan para efectuar la evaluación diagnóstica. La clasificación de Berliner señala que pueden utilizarse técnicas informales, basadas en la observación por medio de listas de control, entrevistas, debates o exposición de ideas y técnicas formales que se basan en pruebas objetivas, cuestionarios abiertos y cerrados, mapas conceptuales, pruebas de desempeño, resolución de problemas, informes personales KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory), etc.

La evaluación formativa se realiza al mismo tiempo del proceso de enseñanza y aprendizaje, brindando la posibilidad de ir controlando y regulando el proceso de aprendizaje. En base a las acciones del estudiante, esta evaluación permite ir reconstruyendo o modificando las propuestas pedagógicas. El resultado en si no es tan valioso, sino la oportunidad de identificar fallas y obstáculos, pudiendo estos repararse en el momento en la medida que sea posible, por esa razón es que los errores de los estudiantes no son castigados, sino valorados, o tenidos en cuenta desde el punto de vista constructivo, indicándonos que nos falta, o donde es necesario remodelar en las estrategias educativas. En este tipo de evaluación, se promueve hacer énfasis en valorar y destacar los logros, aciertos y avances que los estudiantes van alcanzando, además, de permitirle conocer cuáles son los criterios tenidos en cuenta a la hora de valorar su aprendizaje. Cuando llevamos a cabo este tipo de evaluación, ocurren procesos regulatorios de enseñanza y aprendizaje, que pueden realizarse de diferentes modos. El primero es un modo retroactivo. En este caso, la regulación se realiza después de una evaluación puntual o de una actividad, donde se refuerza lo ya dado, se va hacia atrás, se remienda lo que no fue aprendido de forma adecuada y se solventan las dificultades encontradas. El segundo, el modo

proactivo, está dirigido a programar actividades futuras con el propósito de consolidar o profundizar el aprendizaje, o que los estudiantes puedan superar o soslayar obstáculos que no lograron superar en el momento de la intervención. Este tipo de evaluación está dirigida a que sean los propios estudiantes quienes se encarguen de regular sus procesos de aprendizaje, buscando lograr que estos aprendan, desde la heterorregulación evaluadora del docente, a apropiarse de los criterios para aprender a autorregularse en su evaluación y en su aprendizaje. Lo que trata este sistema de evaluación es de compartir responsabilidades, que no sea el docente el único encargado de llevar a cabo la evaluación, sino además que los estudiantes también participen desde su lugar dentro de la instrucción. Es posible aplicar diferentes alternativas de evaluación. La autoevaluación, que realiza el estudiante de sus propias producciones, la coevaluación, que se produce en conjunto entre el docente y el estudiante sobre un trabajo realizado y la evaluación mutua, donde son los estudiantes y sus pares, quienes se encargan de evaluar las producciones realizadas por ellos.

La evaluación sumativa o final, es aquella que la mayoría conocemos y que cuando se habla de evaluación la vinculamos con está. Se realiza al finalizar un proceso instruccional o ciclo educativo, con el fin de verificar si se cumplen o logran las intenciones educativas, es decir, si lo que se propuso como objetivo o meta fue logrado. Este tipo de evaluación nos permite obtener conclusiones sobre el éxito o el fracaso de la propuesta educativa y está asociada con procesos de calificación, acreditación y certificación. Cuando finaliza un ciclo educativo, la institución y el docente tienen la obligación y el compromiso de dar un juicio, donde se acredite el grado o nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes. Se trata de avalar que el estudiante adquiera las competencias necesarias para enfrentar otro nivel educativo o puede realizar algún tipo de práctica técnica o profesional. Cuando la evaluación sumativa se realiza al término de un ciclo educativo, y se da una valoración, es cuando más asociada está con un proceso de acreditación. Este tipo de evaluación además de cumplir una función social también sirve para tomar decisiones de orden pedagógico, que infieren en el proceso educativo y en los estudiantes. La función pedagógica de la evaluación sumativa se basa en propuestas como: la información en un momento dado puede contribuir a una mejor adaptación de un programa al cual se integran los estudiantes, y le permitirá al docente reflexionar y derivar conclusiones globales sobre la propuesta pedagógica que siguió en dicho proceso o ciclo; promover regulaciones proactivas en las próximas unidades de aprendizaje para facilitar la adquisición de estrategias autorreguladoras en los estudiantes; utilización de técnicas, instrumentos o situaciones de evaluación en las que participen y se involucren activamente los estudiantes, y les sirvan como experiencia para adquirir criterios de autoevaluación y autorregulación de sus aprendizajes; buscar formas alternativas de comunicar a los estudiantes y los padres los resultados para disminuir el componente acreditativo; cumplir su función acreditativa sólo al término de un ciclo completo (Steiman, 2007).

OBJETIVOS

1. Conocer y profundizar los conceptos de evaluación a partir de diversos autores y la variedad de estrategias evaluativas propuestos por estos.



2. Comprender la evaluación continua y enfocarla hacia el mejoramiento de las capacidades de los estudiantes.
3. Analizar el uso de la retroalimentación permanente y oportuna a lo largo de las actividades evaluativas en los estudiantes.
4. Distinguir los procesos de autoevaluación en los estudiantes por medio de sus logros y avances.

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS

Las estrategias evaluativas deben brindar respuestas al interrogante de ¿Cómo sabemos que los estudiantes están aprendiendo? Los estudiantes aprenden mejor cuando son protagonistas, desarrollan habilidades metacognitivas, eligen y reciben respuestas, tienen claro lo que aprenden, establecen vínculos con el docente y con los demás estudiantes. Aprenden cuando explican con sus propias palabras, formulan preguntas, crean y experimentan, relacionan con los temas, transfieren, piensan y hacen visible su aprendizaje. El estudiante debe aprender a aprender, para así, autorregular su aprendizaje.

Es necesario interiorizar que el aprendizaje y la evaluación conforman el mismo continuo conceptual y que necesita elementos clave para que se genere un cambio metodológico. Algunos de estos elementos son: la identificación de las competencias y fijación del nivel de desarrollo competencial estableciendo niveles de logro; descripción de actividades donde se exprese las competencias asociadas a cada actividad y concretar los resultados de aprendizaje esperados en estas; y, por último, instrumentos o medios para evaluar la competencia.

En la evaluación de estas competencias, la pirámide de Miller puede convertirse en una herramienta útil para ayudar a elegir estrategias de evaluación coherentes. Esta pirámide distingue dos grandes tipos de pruebas que podríamos clasificar en evaluación tradicional (o pruebas de papel y lápiz) y evaluación de ejecuciones. La evaluación tradicional engloba las típicas pruebas, en las que se hace más hincapié en los objetivos de conocimientos y de saber. Existen 2 tipos de pruebas tradicionales, las que enfatizan habilidades de bajo orden (recuerdo, comprensión), y las que enfatizan el pensamiento de alto orden (aplicación, síntesis, evaluación). La evaluación de ejecuciones es diversa y permite abarcar un rango más amplio de competencias con habilidades disciplinarias o competencias transversales. Exige que los estudiantes, en un momento determinado, demuestren, construyan, o desarrollen un producto o solución a partir de condiciones definidas previamente (Mateo y col., 2013). Es importante que la evaluación se produzca bajo situaciones estratégicas, que conecten a los estudiantes con las situaciones y las condiciones de la vida social y real.

Actualmente, en la universidad la evaluación sigue ejerciendo una función preponderante de control, selección y clasificación de los estudiantes. No solo se basa en el dominio de conceptos, principios o leyes, sino de las habilidades intelectuales relacionadas con la comprensión, la aplicación y el razonamiento (Davini, 2012). Integra la evaluación de habilidades complejas como resolución de problemas y creación y producción de

conocimiento, incluyendo las habilidades sociales relacionadas con el trabajo en equipo, la colaboración y la empatía, así como la evaluación de actitudes como el respeto hacia la posición de los otros, la escucha activa, la tolerancia, el compromiso en la tarea y la responsabilidad (García, 2014). La retroalimentación, el juicio crítico, la participación de los estudiantes y el diálogo sobre lo aprendido hacen formativa a la evaluación.

Como se mencionó anteriormente, existen dos concepciones de evaluación: una formativa, centrada en la calidad de la experiencia vivida y en el proceso de aprendizaje, y otra, acreditativa, con fuerte peso en la especificación de resultados y estándares de calidad de producto. La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación deben ir de la mano. Una evaluación final o tradicional no facilita el aprendizaje, no genera interés, genera poca motivación e implicación debido a que la única motivación de los estudiantes es aprobar, es decir, obtener un número cuantitativo suficiente. Por lo general, su modo de entenderla es como un control, y sus actos de evaluación se reducen a la sumatoria de notas y calificaciones que impiden la reconstrucción de conocimientos, la autoevaluación y al fomento de la autonomía por parte de los estudiantes.

En un criterio pedagógico para la formación en las prácticas docentes, la evaluación es un aspecto central con un alto valor formativo durante el proceso de aprendizaje. Es necesario desarrollar la evaluación de proceso o continua, dirigida a brindar seguimiento a los estudiantes, apoyar sus logros, reorientar actividades, corregir en la marcha, como parte de un buen proceso de enseñanza. La evaluación es un componente central del buen aprendizaje, si se le brinda una retroalimentación permanente (Davini, 2012). Todo aprendizaje debe ser evaluado y toda evaluación debe producir aprendizaje. La evaluación le da sentido al aprendizaje reforzando su orientación al desarrollo competencial generando metacognición y capacidad de autorregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Es imposible concebir un aprendizaje de calidad sin una clara vinculación de este con los procesos evaluativos.

En la práctica docente se utiliza la evaluación de proceso. Esta es continua y apunta a la mejora y perfeccionamiento de las capacidades que se busca formar, brindando retroalimentación a los participantes, en forma individualizada y en forma grupal, a lo largo de las actividades, para mejorar, valorar, corregir, apuntalar o rehacer las tareas (Davini, 2012). Dentro de este procedimiento, es importante incluir a los estudiantes en la autoevaluación de sus procesos, mediante el reconocimiento de sus logros y sus dificultades para generar más autonomía de reflexión y de acción. Una evaluación productiva implica dar retroalimentación permanente y oportuna a lo largo de todas las actividades. Es necesario el seguimiento del proceso en forma gradual y acumulativa, así como de la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación. Una evaluación auténtica ayuda a los estudiantes a ser más conscientes de sí mismos y apoya la motivación, debido a su participación en la identificación y registro de sus experiencias, producciones y logros (Campanario, 2002).

Para la autoevaluación se deben tener en cuenta ciertos recursos que la favorecen como, cuadernos de narraciones personales realizados por el propio estudiante, con énfasis en relatos significativos y experiencias valoradas por él mismo en su proceso de aprendizaje y



desarrollo personal vinculados con la formación en las prácticas, portfolios que constituyen la recopilación y archivo de los trabajos, experiencias y producciones importantes para él, y por último, registros de logro realizados por los profesores sobre las capacidades, habilidades y resultados logrados por los estudiantes.

Toda evaluación debe ser integral porque no se ocupa sólo de los aprendizajes de los estudiantes, sino también del valor y de la pertinencia de la propuesta de trabajo, así como de la calidad de los procesos, estrategias y recursos puestos en práctica. La intención de esta evaluación es el análisis y mejora permanente del programa propuesto con todos los actores involucrados.

CONCLUSIONES

Habiendo mencionado todo esto, en la facultad de Ciencias Veterinarias los procesos de formación y de evaluación en la gran mayoría de asignaturas, están basados en un plan de estudios diseñado desde hace ya varios años. Aunque las prácticas evaluativas se desarrollan con un modelo participativo, que estimula a los estudiantes a investigar, analizar y cumplir con el proceso, siguen teniendo una fuerte connotación cuantitativa, con algunas trazas incipientes de lo cualitativo. Si bien se han pensado e intentado otras formas de evaluar, las que predominan en la facultad siguen siendo aquellas que buscan cumplir objetivos y reconocerlo con un número, sin brindar retroalimentación desde los docentes, al final, la funcionalidad del examen es de certificar la adquisición de los conocimientos adquiridos. Esto tiende a generar en los estudiantes tácticas y estrategias para liberarse rápidamente del tema en cuestión y seguir adelante con sus obligaciones académicas. Si bien el docente realiza anotaciones y correcciones estas no son transmitidas a los estudiantes como parte del aprendizaje, pareciera ser que el fin último es alcanzar una nota suficiente para aprobar la asignatura, olvidando que esta instancia forma parte de la incorporación de conocimiento, y no se contempla lo que realmente está sucediendo.

En los primeros años de la universidad la evaluación constituye una instancia crítica que debe ser revisada en su conjunto ya que es ahí donde se producen las más altas tasas de abandono, lo que también podría interpretarse como un medio de selectividad social (Pierella, 2016). Estas tasas de abandono en los años iniciales son altas, tal vez, por malas prácticas de evaluación y de aprendizaje. La masividad de la currícula y la baja proporción de docentes en relación con el número de estudiantes, donde muchas de las estrategias de evaluación formativas son dificultosas de llevar a cabo, debido a la mayor demanda de horas y esfuerzo de trabajo por parte del docente, son más obstáculos en estos años. Es por esto que la mayoría de los docentes utilizan la evaluación sumativa o final.

Sin embargo, no debemos desvalorizar la evaluación sumativa, ni pensar que es antigua. Es necesario reestructurar nuestro pensamiento hacia ella, tanto desde los estudiantes como de los docentes, sacarla en parte, de ese lugar riguroso de certificación y de habilitación, sacarla del lugar de cumplimiento institucional, tratar de cambiar la mirada que los estudiantes tienen de ella. No olvidar que este tipo de evaluación es una estrategia más, aunque muchas veces pareciera ser la única.

Se debe reconocer que el docente no solo funciona a la hora de evaluar como un juez que declara quien aprueba o desaprueba, sino, también, como un médico que diagnostica problemas, y, por ende, propone tratamientos (Carlino, 2004), sin olvidar que los resultados de la evaluación tienen relación directa con el objetivo de ella. Una evaluación debe ser implícita cuando ocurre en la interacción cotidiana entre maestros y estudiantes, y explícita, cuando es organizada y se efectúa empleando metodologías e instrumentos de carácter variado, todo al mismo tiempo, de esta forma tal vez, podría convertirse en algo formativo. Entonces, para mejorarla debemos interpelarnos antes de la propia evaluación, de qué es lo que se está enseñando, qué saberes aportan a la vida del estudiante y a la del futuro profesional, ¿qué es lo que se está dejando de aprender y por qué?

La evaluación les da a los alumnos la posibilidad de demostrar sus saberes, poner en juego sus conocimientos, pero en estas instancias, el sujeto no solo va acompañado de sus saberes, sino además de sus emociones, sentimientos, experiencia de vida, etc., factores que algunos autores consideran que son evaluados o puestos en juego también. Cuando un docente está evaluando, en cierta manera emite un juicio, que debe ser justo ante grupos tan heterogéneos, el docente debe interpelar y encontrar estrategias acordes para que lo justo, sea lo mejor posible. La evaluación vislumbra el resultado de un proyecto de enseñanza y es a través de ella donde se puede ver si lo que se propuso fue logrado. Cómo explican la mayoría de los autores, dependiendo de la estrategia evaluativa utilizada, podremos intervenir en el mismo momento del proceso de enseñanza, reforzar el conocimiento o incluso modificarlo.

Es necesario replantearse las intenciones de la evaluación reconociendo que se evalúa para medir, apreciar y comprender a los estudiantes en situaciones problemáticas, así como para conocer los efectos de esta sobre la acción, es decir, determinar qué se hará con los resultados, sin olvidar que una evaluación puede ser estimativa, con un enfoque cuantitativo, lo más próximo posible a una medición apreciativa, que privilegie lo cualitativo. En los procesos evaluativos de la facultad hace falta un encadenamiento de todas estas estrategias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y futuros profesionales.

Para cualquier docente inmerso en un proceso educativo, es importante no olvidar y siempre tener presente, que todo aprendizaje debe ser evaluado y toda evaluación debe producir aprendizaje, tanto para estudiantes como para docentes, sin olvidar que esta debe ser válida, explícita y educativa.

La evaluación nos permite reflexionar sobre nuestra trayectoria, nos permite reestructurar, reafirmar lo que sabemos, lo que creemos que sabíamos, pero no lo sabemos y lo que deberíamos saber. Para terminar, debemos entender que aprendizaje y evaluación forman parte de este continuo conceptual y todo aprendizaje debe ser evaluado y toda evaluación debe producir aprendizaje (Mateo y col., 2013).

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R.; de Camilloni, A. (2010). "Evaluación significativa". Capítulo 5 "*La retroalimentación en la educación*". Ed. Paidós.



Bertoni, A.; Poggi, M.; Teobaldo, M. (1996). Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires. Kapeluz. Triángulos Pedagógicos.

Campanario, J.M. (2002) ¿Qué puede hacer un profesor como tú con una clase tan masificada como ésta? Revista Docencia Universitaria Vol. 3 Nro. 1 mayo 2002.

Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. Rev. Acción Pedagógica, Vol. 18 No. 1.

Davini, M.C. (2012). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Díaz, F. y Barriga, A. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.

García, L. (2014). "Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado." ("Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto ...") Educación XXI, 17 (2), 35-55. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.

González Losada, S. y Triviño García, M. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 22, No 2.

Lizandro, J.; Valencia-Peris A.; Gago, R. (2017). Itinerario de la evaluación y su relación con el rendimiento académico. Revista de docencia universitaria Vol. 15, No 2.

Mancini, V. (2020). La Evaluación en la Universidad. 3o Jornada sobre Prácticas Docentes en la Universidad pública. UNLP. Bs. As. Argentina.

Mateo J. y Vlachopoulos, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. Educación XXI, 16 (2), 183-208.

Pierella, P. (2016). Los exámenes en el primer año de la Universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? ("Los exámenes en el primer año de la universidad ...") Revista Trayectorias Universitarias. Vol. 2, No 2.

Steiman, J. (2007). *Más Didáctica -en la educación superior-* Capítulo 1: Los proyectos de cátedra. Miño y Dávila-UNSAM.

Evaluación de los aprendizajes en la Universidad, significados y representaciones de los docentes

Gabriel Asprella
Fernando Martínez Waltos

Universidad de Tres de Febrero
gabrielasprella@gmail.com
fmwaltos@untref.edu.ar

RESUMEN

El estudio sobre la evaluación de los aprendizajes en la universidad está vinculado con los cambios vertiginosos en los campos de conocimiento y las exigencias que los perfiles profesionales requieren e influyen en cómo y desde donde se diseñan los procesos de formación y concomitantemente las prácticas de la evaluación. Este proyecto de investigación se inscribe en el Programa de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNTREF. La trama de la evaluación se entrelaza en la interacción de varios factores dando lugar a modelos y orientaciones que mantienen en tensión el campo y las prácticas en la educación universitaria. Esta configuración es objeto de análisis, la relación sujeto-docente/objeto (evaluación); las matrices que originan concepciones y representaciones, anclajes que diseñan y abordan las prácticas de la evaluación en la Universidad. Se focaliza en las representaciones, los supuestos subyacentes en las intervenciones del aula y modos instalados en las prácticas de enseñanza-evaluación en la universidad. Se procura poner en evidencia las variables que inciden en la relación de la evaluación con el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje e indagar sobre la construcción de significados correspondiente a la concepción de la “evaluación formativa-significativa” en la práctica docente universitaria.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, enseñanza, universidad, prácticas, representaciones

Introducción

Los estudios e investigaciones sobre la evaluación de los aprendizajes han tomado posición central en los debates educativos. El movimiento mundial de las evaluaciones de rendimiento escolar, en sus más diversas formulaciones e instrumentaciones ha



expandido notablemente el análisis sobre los alcances y formas de la evaluación. En el ámbito universitario la tensión entre competencias profesionales, compromisos disciplinares, modalidades didácticas, exigencias curriculares y prácticas éticas por parte de los docentes han tornado a la evaluación en un núcleo problemático con exigencia de estudiar e investigar esta práctica. Los aportes del enfoque de la evaluación formativa ha permitido abrir nuevos horizontes de análisis como la incorporación de otros factores determinantes en los estudios sobre la evaluación. (Camilloni, 1998). El papel de los procesos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes como la variedad de instrumentos y mediaciones tecnológicas para la evaluación promueven otro tipo de encuadres para la toma de decisiones al respecto. En el campo de estudio el enfoque de la evaluación alternativa que predispone un reconocimiento mayor de la capacidad de producción de respuesta del estudiante, sin esquemas de certezas previas, habilitó a nuevos planteos y contextualizaciones de la práctica. Este proyecto desde la narrativa (representaciones) de los propios docentes sobre la evaluación profundizará estos marcos conceptuales que revisan las estrategias de evaluación como así también aquello que efectivamente se considere pertinente de evaluar. El otro marco de referencia del proyecto es sobre las representaciones.

Las representaciones sociales constituyen el punto de intersección de las esferas de lo individual y lo social y son un tipo de conocimiento que según Jodelet (1986) “habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico” (p.473). Son un recurso adecuado para el estudio de las interpretaciones sobre las instituciones y los sujetos, en este caso sobre la evaluación en la universidad por parte de los sujetos que se vinculan con ella. Estas indagan desde la construcción de la realidad concreta de estos sujetos en sus dos dimensiones, la raíz de configuración individual y la influencia del medio histórico –social como fuentes de sus representaciones. Como la cultura universitaria y educativa en general ha influenciado en los modelos e interpretaciones de la evaluación de los estudiantes. Las representaciones son categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver, teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Las representaciones sociales interpretan la realidad y operan otorgando una posición sobre situaciones y objetos. En este sentido se considera el aporte de Marton, (1981) cuando sostiene que al describir un objeto se está poniendo en juego no sólo la realidad misma del objeto sino también la propia experiencia que de ese objeto se tiene, a esto el lo llama concepciones en categorías. La noción de representación social implica una interacción con conceptos de orden psicológico, social, tales como percepción social, actitudes, prejuicios y estereotipos, creencias e información y disonancia cognoscitiva.

Moscovici (1979) define las representaciones sociales como:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos [...]

La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (pp.17-18).

La evaluación es una de las prácticas que con mayor incidencia concentra en sí misma la carga de cómo cada docente ha configurado esa práctica desde notas de sus trayectorias frente a la propia historia de su formación, de relación con la disciplina, de la permeabilidad que han tenido con las exigencias institucionales como las experiencias que instalan un determinado “sentido común”, que obviamente se exige revisar.

Del desarrollo de la investigación

Encuadre del problema

El problema de la investigación de este proyecto indaga específicamente el estado y niveles de complejidad en torno a las significaciones y modelos sobre la evaluación de los aprendizajes en la Universidad instrumentados por los propios docentes. La centralidad de esta investigación radica en conocer las construcciones conceptuales y simbólicas que influyen en la caracterización de un determinado proceder de los docentes universitarios frente a la evaluación. El registro pretende suministrar saberes específicos desde esas conformaciones de ideas y representaciones de estos sujetos concretos, los profesores y profesoras, que contribuyan a diseños de instancias de formación y profesionalización docente como de nuevas investigaciones.

Luego de considerar distintas fuentes del problema como datos significativos relevados y las referencias teóricas de otros trabajos que han puesto de manifiesto la vigencia de esta temática y al mismo tiempo el debate sobre la enseñanza en la universidad, esta investigación enuncia las preguntas centrales que orientarán el trabajo investigativo:

Las preguntas iniciadoras principales de este proceso de definición del problema son:

¿Qué creencias, contenidos implícitos y explícitos exponen los profesores y las profesoras universitarias sobre la evaluación de los aprendizajes en la universidad?

¿Cuáles son las significaciones y conceptualizaciones que sustentan y subyacen en estos docentes sobre la evaluación en tanto definen modelos / diseños / formas de instrumentar la evaluación de los aprendizajes? ¿Cómo influyen las experiencias previas en evaluación como docente y como estudiante en las prácticas actuales?

Se incorporan las otras preguntas complementarias: ¿Construyen, transfieren o aplican diseños y formatos de evaluación? ¿Hace falta definir “evaluación” para intervenir desde el rol docente en las aulas universitarias? ¿Cómo se expresan esos conceptos en tanto la acción cotidiana que asumen los docentes? ¿Qué fuentes de información, experiencia o recurso u otras coadyuvan a la conformación de conceptos, ideas y prácticas sobre la



evaluación en docentes universitarios?

Fundamentación teórica del proyecto

Suele encontrarse con no poca frecuencia representaciones en torno a la evaluación como la etapa que sucede a la enseñanza, se “piensa en la evaluación” como una exigencia desde la secuencia que establece el calendario de clases más que como parte esencial de un proceso diseñado integralmente desde el inicio. Bolívar (2000) presenta una clara analogía para poner esta idea en cuestión: “la evaluación... es la cola que mueve al perro”. Aunque se la conciba como la etapa final de un ciclo de enseñanza, a la “cola” del mismo, sin embargo:

“... hace funcionar lo que se enseña, acabando, de modo reflejo, por configurar lo que los estudiantes aprenden (...). “Los estudiantes acaban trabajando aquello que intuyen que es relevante en la evaluación, y el profesor en su enseñanza implícitamente muestra qué es lo que le importa en la evaluación. Las prácticas de enseñanza se estructuran, pues, para los cursantes y el profesorado, en función de la evaluación. Lo que se evalúa acaba determinando lo que se enseña” Bolívar (2000:63).

De igual modo, Perrenoud afirma que “No se puede mejorar la evaluación sin tocar el conjunto del sistema didáctico y del sistema escolar” (Perrenoud, 2015: 8). En este sentido, si bien esta investigación se focaliza en las prácticas de evaluación, en la universidad, consideramos a las mismas como parte del proceso de enseñanza.

Destacar el carácter de la evaluación como parte del proceso de enseñanza y como práctica compleja (Steiman 2008: 217) tiene como fundamento poner en relieve el abordaje multidimensional que se pretende en este proceso de investigación. En consecuencia, planteamos la necesidad de partir de la construcción de un marco teórico que considere, entre otras cuestiones, el interjuego subjetivo, los riesgos de miradas sesgadas y reduccionismos distorsionantes, la naturalización de prácticas evaluativas, la repetición acrítica de prácticas aprehendidas como alumnos y reiteradas como docentes.

El marco teórico básico para este trabajo de investigación que opera sobre las narraciones se orientará hacia el plano de las representaciones sociales. Se considera el término “conceptualización”, como foco específico de las representaciones sociales. Los sujetos explican la vida social y sus interacciones con otros sujetos y objetos, en este caso la evaluación, en sus intervenciones profesionales docentes en la universidad donde actúan. A su vez intervienen las referencias que han incorporado desde representaciones como figuras que la experiencia social les ha generado. La forma de conocer la realidad está mediada por las formas sociales que se instalan en la cultura e influyen en los sujetos y se traducen en las formas de pensar y actuar, es el conocimiento del sentido común. ¿Hay un sentido común de la evaluación?

Las RS, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, [...] como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo. (Araya, 2002: 12).

Para Moscovici (1989) las representaciones sociales son sistemas de valores, ideas y prácticas, constituyen un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de observaciones, de experiencias establecidas por la práctica. Desde estos presupuestos se trabajará como la evaluación se ha conceptualizado en las trayectorias de los docentes universitarios. La realidad es algo producido, constituido durante la interacción entre los individuos bajo el formato de un orden que provee códigos para el intercambio social, para comprender el mundo, su cultura y su historia individual y colectiva.

Metodología

Este proyecto se fundamenta en una metodología cualitativa que parte de un diseño narrativo. La meta de toda investigación de tipo cualitativo es describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de los significados producidos por las experiencias de las personas que participan en ella (Hernández Sampieri et. al, 2008). Consideramos que entre los elementos básicos de la investigación cualitativa el abordaje exploratorio y abierto nos permitirá una modalidad inmejorable para poder develar significaciones y posicionamientos de los docentes universitarios con relación a la evaluación y la enseñanza.

El diseño narrativo que se propone parte del interés en la puesta en palabras de los docentes universitarios con respecto a la evaluación. Narrar va más allá de enunciar conceptos y referencias del campo teórico, invita a poner lo vivido en palabras, ideas y emociones. Volver a narrar es resignificar las experiencias de evaluación vividas, enunciar sentidos en las historias subjetivas de la evaluación que se recrean en la propuesta de renombrar y recrear experiencias que no pretenden seguir un orden cronológico y objetivo, pero sí a un entramado lógico-subjetivo. La recopilación permitirá explorar el significado de las experiencias narradas a través del planteo de categorías de análisis que podrán ampliarse, en una segunda etapa, a través de entrevistas abiertas con preguntas de ampliación, profundización y contraste.

El abordaje cualitativo resulta el marco adecuado ya que se pretende trabajar con la subjetividad de los actores indagados: interesa conocer, comprender e interpretar los significados de la evaluación a través de las percepciones y significados aportados por las experiencias reales de los sujetos. La investigación se sustenta en un diseño narrativo en el que se propone recolectar datos sobre experiencias de docentes universitarios en



relación con las prácticas de evaluación. Interesa recolectar y analizar datos a partir de los relatos de los docentes con relación a sus experiencias significativas en sus trayectorias educativas vinculadas a la evaluación. La recopilación de estos fragmentos de biografías educativas se hará a través de consignas en las que se invita a los docentes participantes en realizar un relato, en primera persona, en situaciones referidas a la evaluación en su trayectoria educativa tales como: “una evaluación que me haya marcado”, “mi mejor y mi peor evaluación”, entre otras.

En una primera etapa se pretende indagar las representaciones de los docentes universitarios en relación con la evaluación. Se trabajará con una muestra no probabilística de 30 docentes universitarios en ejercicio. La conformación de la muestra se basa en un criterio de oportunidad: se trata de docentes que están cursando la Especialización en Docencia Universitaria en la UNTREF.

La segunda etapa consiste en las entrevistas focalizadas.

La sistematización de los resultados obtenidos en la primera etapa permitirá una primera identificación de categorías de análisis, las cuales se profundizarán a partir de la administración de entrevistas focalizadas. La selección de entrevistas focalizadas se basa, siguiendo a Merton, Kiske y Kendall (1998) en que todos los entrevistados han participado de una misma situación concreta: son docentes en ejercicio y han participado del “Seminario de Evaluación de los aprendizajes en la universidad” que forma parte del plan de estudios de la “Especialización en Docencia Universitaria”

La entrevista se centrará en los cambios y continuidades de las representaciones y conceptualizaciones de los docentes acerca de la evaluación de los aprendizajes y cómo se han modificado a partir del cursado del seminario.

En esta segunda etapa se prevé trabajar con una muestra reducida de 10 docentes seleccionados en la primera etapa que hayan manifestado su acuerdo en proseguir colaborando con el proyecto.

Una muestra de avance de los registros releva como se describen e interpretan las prácticas de evaluación que sostienen los docentes universitarios, cuáles son las conceptualizaciones y representaciones subyacentes y cómo influyen las mismas en sus decisiones docentes,

Uno de los varios registros de partida consistió en indagar acerca del concepto de evaluación a través de una frase incompleta “Yo creo que evaluar es...”

- *poder darnos cuenta si lo enseñado fue bien aprendido*
- *determinar la comprensión y análisis de los conocimientos adquiridos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje*
- *saber si comprendieron los contenidos*
- *medir lo que el alumno alcanzó a entender, a mejorar, lo que consolidó, cambió de ciertos contenidos.*
- *una forma de medir el conocimiento adquirido por la persona evaluada.*

- *medir los logros de los alumnos*
- *conocer el grado de acercamiento del estudiante al objeto de conocimiento.*
- *es valorar lo que aprendieron en relación a lo que enseñé*
- *ponderar las habilidades desarrolladas y el estado de saber logrado a partir de actividades de estudio propuestas.*
- *determinar si el estudiante ha comprendido, aprendido y aprehendido los conceptos de la materia y los conocimientos que la misma se propone.*
- *es un medio para comprobar el nivel en que se encuentra el estudiante.*
- *dar cuenta lo más certeramente posible de la instancia en que se encuentra el proceso de aprendizaje.*
- *conocer el aprendizaje o evolución del alumno.*
- *validar saberes*
- *“saber” si el alumno tiene los conocimientos que deseo evaluar*
- *verificar que los/as alumnos/as comprendieron y asimilaron los temas abordados en clase.*
- *conocer si los alumnos han alcanzado los objetivos planteados*
- *clasificar*
- *verificar si el alumno comprendió los objetivos generales de la materia*
- *es verificar si el alumno entendió los conceptos dados en clase.*
- *asignar un valor a la adquisición de contenidos*
- *darle un valor a los logros alcanzados durante un cuatrimestre*
- *es determinar si el estudiante logro adquirir (y en qué medida) los conocimientos correspondientes a la materia*
- *demostrar cuánto han aprendido los alumnos y eso transformarlo en una nota numérica*
- *valorar los saberes, actitudes o habilidades que el estudiante va adquiriendo a través del proceso educativo teniendo en cuenta los objetivos propuestos para la materia.*

En los testimonios presentados se evidencia una concepción restrictiva de la evaluación en la que su función queda reducida a verificar/medir/valorar/clasificar/ validar el aprendizaje de los alumnos. La evaluación se presenta como la etapa que sucede a la enseñanza pero a su vez separada de ella.

Conclusiones

Los primeros avances del proyecto nos ubican en una perspectiva de alcance social, político y pedagógico desde las posturas que abogan por la diferenciación, desde posiciones dominantes, entre profesor y estudiante, entre posición de saber y posición receptiva, entre directividad y reflexión metacognitiva, poniendo en tensión la relación con la evaluación, como acto de justicia, transparencia y sentido formativo.

Desde la variedad de registros destacamos una interesante instalación de una reflexión



de ética profesional en las prácticas de evaluación, como acto que requiere un criterio de justicia y “objetividad”.

Las referencias simbólicas que han expuesto los cursantes demuestra la necesidad de contraponer aquellos esquemas utilizados en el pasado cuando la evaluación, en particular en la universidad, era considerada el momento primordial de la muestra de la posición superior del docente respecto al estudiante.

Estas consideraciones nos hacen pensar si el diseño de políticas académicas universitarias, en tanto existan institucionalmente, resultan explícitas respecto a la concepción de la enseñanza y de la evaluación o quedan supeditadas a la voluntad de la instancia individual de cada docente.

Las primeras producciones de los trabajos de los y las cursantes nos anima a reconocer el avance en la incorporación de posicionamientos teóricos y conocimiento sistematizado para dar sustento e interpretación a las prácticas de evaluación en la universidad.

Ese Proyecto de investigación, en tanto construcción colectiva, procura enriquecer un espacio de trabajo y de producción de conocimientos a partir de una estrategia metodológica que busca problematizar los supuestos del sentido común, interpelando las lecturas simplificadoras y/o estereotipadas subyacentes en las dinámicas institucionales y prácticas de la evaluación, recreando categorías conceptuales que contribuyan a su fundamentación.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. (1999) Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. En: Archivos de Ciencias de la Educación. Año 3 N° 3 4ta. Época. UNLP. FaHCE.

Anijovich, R y Gonzalez, C. (2019) Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos. Aique. Buenos Aires.

Anijovich, R, Cappelletti, G. Camilloni, A (2019) La evaluación significativa. Paidós. Buenos Aires.

Araya Umaña, S. (2002) Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuadernos de Ciencias Sociales 127. Sede Académica, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) 9-84

Bertoni, A.; Poggi, M y Teobaldo M. (1996) Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Caps. 1 y 2. Colección Triángulos Pedagógicos. Kapelusz. B. As. s.

Bolívar, A. (2000) La mejora de los procesos de evaluación. Mimeo.

Camilloni, A; Celman, S. Litwin, E. y Palou de Maté, C. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós. Buenos Aires.

Camilloni, A. (1999) Estándares, evaluación y currículo. En: Archivos de Ciencias de la Educación. Año 3 N° 3 4ta. Época. UNLP. FaHCE. La Plata.

Diker, G. (2005) Los sentidos del cambio en educación. En Frigerio G. y Diker G. Educar ese acto político. Del Estante Editorial. Buenos Aires.

Dylan, W. (1999) Una síntesis integradora de la investigación e implicaciones para una nueva teoría de la evaluación formativa. En: Archivos de Ciencias de la Educación. Año 3 N° 3 4ta. Época. UNLP. FaHCE. La Plata.

Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008) Metodología de la investigación. 4ta edición. Mc Graw Hill. México.

Jodelet, D. (1986) La representación social: concepto, fenómeno y teoría. En Moscovici S. (comp.) Psicología Social, Tomo II. Barcelona. Ediciones Paidós,

Larripa, S. (1999) Reflexiones sobre las funciones de los sistemas de evaluación educativa de gran escala. En: Archivos de Ciencias de la Educación. Año 3 N° 3 4ta. Época. UNLP. FaHCE. La Plata.

Litwin, E. (1998) La evaluación campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la enseñanza. En: Camilloni, A; Celman, S. Litwin, E. y Palou de Maté, C. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós. Buenos Aires.

Litwin, E. (2008) El oficio del docente y la evaluación. En: El oficio de enseñar, condiciones y contextos. Paidós. Buenos Aires.

López, Lillyam (2011). Representaciones sociales del sentido de ser profesor universitario. Revista Educación y Desarrollo Social, vol. 6. No. 2, pp. 84-97.

Moscovici S y Hewstone, M. (1988) De la ciencia al sentido común. En Moscovici S. (comp.) Psicología Social II. Barcelona. Paidós. (678-710)

Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. En Les représentations sociales. Jodelet D. (Ed). Paris, Presses Universitaires.



Perrenoud, P. (2015) La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes – entre dos lógicas. Colihue. Buenos Aires.

Santos Guerra, M. (1999) 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado. Nro. 2. Zaragoza.

Sirvent, M. T. (1999) Cultura popular y participación social. Buenos Aires Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Steiman, J. (2008) Más didáctica (en la educación superior). Miño y Dávila. B. As.

Evaluación universitaria en tiempos de cambios. Cursos de quinto año de Tecnología de los alimentos y Bromatología y Sanidad de Alimentos, de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP.

Salum Leandro
De la torre Julián
Izcurdia Juana
Pellicer Karina
Copes Julio

Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP

leosalum@yahoo.com.ar

Julianh83@yahoo.com.ar

izcurdiajuana@gmail.com

pellicerk@yahoo.com.ar

julioalbertocopes@yahoo.com.ar

RESUMEN

En sincronía con el cambio cultural, la concepción de las nuevas generaciones sobre la educación universitaria, la adquisición de conocimientos y la obtención de herramientas para desarrollarse en un futuro laboral por momentos exigente y a la vez poco prometedor, o promueve la creación de nuevas tendencias, necesidades, inquietudes y búsqueda de horizontes, de toda la comunidad universitaria. Profesores y docentes de la Universidad pública que intentan abrirse a nuevos caminos y ampliar el universo en cuestiones que hacen a las metodologías de educación y enseñanza.

En este contexto, se entiende la búsqueda constante de mejoras en la calidad de enseñanza, estimulando a docentes universitarios a adaptarse al cambio y allanar nuevos caminos que los conduzcan a lograr los objetivos, en pos de una mejora constante del sistema educativo universitario, con cambios y mejoras paulatinas, pero a la vez, que logren mejoras inmediatas mensurables en los futuros profesionales que deberán afrontar un “nuevo mundo” conformado por un mercado laboral día a día más exigente y competente.

Debido a esto es que los docentes universitarios nos debemos cuestionar si los objetivos propuestos consiguen lograr una mejora sustancial en la enseñanza universitaria, y si el desempeño en la labor docente dio los frutos esperados.



PALABRAS CLAVE: Educación, evaluación del aprendizaje, educación superior, educación universitaria

Introducción:

Entender a las nuevas generaciones de estudiantes, es una tarea sumamente compleja, en consideración que no solamente se van modificando diariamente las cuestiones culturales, sino también el mundo, con aquello que ofrece y lo que deja de ofrecer a la vista de cualquier adolescente con acceso a información por todos los medios existentes. Poder comprender sus necesidades e inquietudes es de suma relevancia para los docentes al momento de encarar y diseñar nuevas metodologías de enseñanza, sobre todo la Universidad Pública que se caracteriza por ser un espacio muy diverso y heterogéneo desde muchos puntos de vista.

Actualmente los estudiantes universitarios atraviesan circunstancias sociales particulares tales como:

1. No suelen depender al ciento por ciento de sus padres para costear sus estudios, por lo general suelen trabajar part-time y solventarse parcial o totalmente sus estudios. (En base a estadísticas del INDEC, donde se analiza que más del 50 % de los estudiantes se encuentran en dicha situación)

2. Poseen algún familiar a su cargo (hijo/s, hermanos, padres, abuelos).

Escaso porcentaje de estudiantes posee padres con estudios universitarios completos. Según el Censo de Estudiantes 2011 realizado por la Universidad de Buenos Aires (UBA), solo el 26,3% de los estudiantes universitarios de grado en la Universidad tiene padre con estudios universitarios completos. Dicha cifra desciende a 23% en el caso de madre con estudios universitarios completos. En otras palabras, el 73,7% de los estudiantes son primera generación de universitarios en su familia. (www.uba.ar)

Un pequeño porcentaje tiene posibilidad de vivir en cercanías de la universidad, y un número importante debe trasladarse varios kilómetros hasta llegar a la misma, mediante diferentes medios de transporte (tren, colectivos, bicicletas), lo que conlleva un gran desgaste al deber realizar todos los días de su vida dichos traslados, con escasas horas de descanso y reducción de la optimización de los tiempos de estudio.

Los estudiantes exigen una formación y educación universitaria que les brinde herramientas que le ayuden a emprender, ponderando este criterio por encima de otros.

En consecuencia, lo descrito debería generar un cambio sustancial en la educación universitaria, con el simple objetivo de adaptarse a los cambios generacionales y culturales. Por otra parte los docentes universitarios quedan indefectiblemente supeditados a esforzarse en entender a los estudiantes, diagramar metodologías de enseñanza adecuadas para

lograr los objetivos, y por último conseguir un sistema de evaluación que permita obtener información acerca de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, así también saber si el curso dictado cumplió con las expectativas que los alumnos tenían previo al inicio del mismo.

En su origen, la universidad era un lugar donde acudían los estudiantes con deseos de satisfacer su interés por saber y adquirirían la formación necesaria para el desarrollo personal y profesional. Sin embargo, en la actualidad se ha modificado notoriamente esa proyección de la imagen universitaria, y los estudiantes aspiran a un número mayor de logros y objetivos al momento de transitar la etapa universitaria, pensando al unísono, cómo encarará su vida al momento de insertarse en el mercado laboral, cómo destacarse y no pasar a ser simplemente “uno más, gracias a que ha logrado llevarse de la universidad todas las herramientas necesarias para insertarse de manera satisfactoria y competitivamente en el mercado laboral futuro.

Sumado a lo antedicho, tomamos conciencia que los tiempos han cambiado, y este proceso es cada vez con mayor velocidad, ocasionando que en muchos casos no sea suficiente la carrera universitaria sin tener experiencia, no alcanza si no se tiene una especialización, y nada sea suficiente si el estudiante no logra un abanico importante de consignas donde sus cualidades y saberes genere interés por el mercado nacional e internacional.

Independientemente de lo previamente narrado, en algunos casos nos enfrentamos con apatía por momento difícil de comprender, pero a su vez generadora de trabajo y esmero del cuerpo docente para revertir esta situación, captar su atención y adentrarlo a conocer aquellas materias de las carreras universitarias donde el futuro profesional tendrá incumbencias. De esta manera se busca que el grupo de estudiantes enfrente positivamente, se abra a adquirir conocimientos y finalmente pueda demostrar su saber en el conocimiento de la misma, siendo allí donde el plantel docente deberá adentrar a los alumnos en mundos desconocidos en pos de evaluar si los objetivos fueron logrados.

En función de mejorar la calidad educativa, con el objetivo de que los futuros profesionales se encuentren preparados y con herramientas amplias para afrontar el mercado laboral, la enseñanza Universitaria pone énfasis en lograr esos objetivos, adaptándose a los continuos cambios de la sociedad y a un sistema de globalización, en donde se debe buscar el desarrollo máximo del potencial de los futuros profesionales (Vélaz de Medrano y Vailant, 2009; Marchesi, 2009)

En la Facultad de Veterinaria de la UNLP, en los Cursos de Tecnología de los Alimentos y Bromatología y Sanidad de los alimentos, se trabaja con un grupo de docentes parte del universo multidisciplinario, comprendido en parte por Médicos Veterinarios que juegan un rol fundamental por su conocimiento y capacidad resolutoria en casos que conciernen al cuidado de la salud pública. Desde estas cátedras se trabaja año a año en pos de mejorar la calidad educativa, con la consigna de que los futuros profesionales incorporen



herramientas y adquieran capacidad de razonamiento y resolución de conflictos que posiblemente puedan llegar a enfrentar, durante el ejercicio de su vida laboral.

Es por ello que en los cursos de Tecnología Aplicada a los productos alimenticios y Bromatología, higiene e inspección de los alimentos, puso en acción diferentes metodologías didácticas de enseñanza y evaluación para verificar si los objetivos fueron logrados. Evaluaciones formativas y sumativas encaradas con diferentes aspectos pedagógicos en esa búsqueda constante de estrategias de enseñanza y evaluación, a fin de lograr que los métodos en la implementación de los mismos fueran acertados.

CONCLUSIÓN

Somos conscientes que hay largos caminos por recorrer y nunca vamos a dejar de aprender. Como docentes intentamos día a día dar lo mejor de nosotros esforzándonos no solamente en estar actualizados en referencia al curso del cual somos parte en cuestión, sino en todas las estrategias de enseñanza y evaluación transmitidas por los cursos de formación docente continua. Hemos notado muchos cambios y mejoras continuas, pero siempre conscientes que hay nuevos caminos por descubrir.

Los resultados obtenidos en los cursos de Tecnología de los alimentos y Bromatología y sanidad de los alimentos nos afianzan en que vamos por el camino correcto cuando recibimos la retribución por parte de los alumnos en haber captado su interés, su participación, y que se involucren en las propuestas académicas promovidas, notando año a año, que los estudiantes ingresan a nuestros cursos considerándolo un mundo completamente desconocido, y se llevan herramientas, conocimientos, integración académica, valores y reconocimiento del importante rol que tendrán a la brevedad, cuando desembarquen del mundo universitario y sean parte del universo laboral actual.

BIBLIOGRAFÍA

Medrano y Vailant, 2009; Marchesi, 2009. Las Metas Educativas 2021. Revista Iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad. N° 12 (4), p. 87-157.

Salazar, M. L. (2011). La Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. Antioquia, Colombia. <http://docencia.udea.edu.co/plataforma/cursotic/evaluacion.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Unesco). (s.f.) *Aprender para un mundo de trabajo en constante cambio. Competencias para la Vida y para el trabajo.* <https://www.unesco.org/es/education/skills>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Paris, Francia: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Sistema de información permanente de la Universidad de Buenos Aires. (Planificación estratégica e institucional). <https://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes2011.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. (2016). Anuario estadístico 2016 – indicadores comparados. La Plata, Buenos Aires, Argentina: unlp.edu.ar. https://unlp.edu.ar/indicadores/anuario_de_indicadores_2016-5323. Vélaz de

Vélaz de Medrano, C., y Vailant, D., (2009), Aprendizaje y desarrollo profesional docente, Madrid, España, OIE-Fundación Santillana.



Formas de evaluación propuestas en el Curso de Zoología Agrícola (ZA) e Introducción a la Zoología Aplicada (IZA) durante el ciclo lectivo 2022.

María Carolina López
Daniel Aquino
Andrea Edith Kahan

Curso de ZA e IZA, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP
carolinalopez@agro.unlp.edu.ar

RESUMEN

Durante el ciclo lectivo 2022 del Curso de Zoología Agrícola (ZA) e Introducción a la Zoología Aplicada (IZA), y en el contexto de la situación sanitaria, en relación al COVID19 y a la normativa vigente, se diseñó un Cronograma en el cual se combinaron una serie de técnicas didácticas de aprendizaje, en forma remota y presencial durante el desarrollo de las diferentes actividades áulicas, tanto para la organización de las clases teórico-prácticas, como para las instancias evaluativas. La evaluación es considerada parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la cual se logra la certificación de saberes en el nivel universitario. En este trabajo se analizó la respuesta de los estudiantes frente a distintas formas evaluativas, sincrónicas y asincrónicas, escritas y orales, autoevaluación, formativa e integradora, no solo como incentivo para el educando, en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como estrategia para el docente, en la mejora de la calidad educativa. La utilización de diversas herramientas didácticas evaluativas, sincrónicas y asincrónicas, durante el desarrollo del curso, permitió al estudiante internalizar los saberes académicos, enriqueciendo su capacidad cognitiva y espíritu crítico.

PALABRAS CLAVE: estudiantes, autoevaluación, evaluación formativa e integradora, evaluación síncrona y asíncrona.

INTRODUCCIÓN

En el entorno universitario, al momento de evaluar, se plantean diversos objetivos: principalmente para la **certificación de saberes** del alumno; pero por otro lado, para

retroalimentar el aprendizaje y enriquecer la enseñanza. Frente a la producción de un alumno en una situación evaluativa, el profesor obtiene información que sirve para devolverla al estudiante, a fin de orientar su desempeño futuro, y para poder emplearla en su propia reflexión profesional con vistas a introducir cambios en su práctica pedagógica (Carlino, P., 2004).

En épocas de la pandemia de la COVID-19 en el ámbito universitario, fue necesaria una transformación urgente de las clases presenciales a un formato virtual. Este proceso se llevó a cabo de una forma considerada aceptable en términos generales, si bien las medidas tomadas se ajustaron a la urgencia y no a una planificación pensada a priori, para impartir una asignatura con una metodología completamente online (García Peñalvo, F., 2020).

El Curso de Zoología Agrícola (ZA) e Introducción a la Zoología Aplicada (IZA) se desarrolla en el segundo año de la carrera de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es una de las primeras materias directamente relacionadas a la producción agroforestal y se cursa en el primer cuatrimestre del año. Los alumnos comienzan a incorporar específicamente el conocimiento morfológico, biológico y la identificación de algunas plagas que pueden afectar la producción de cultivos agro-forestales y sus enemigos naturales, donde utilizan términos y conceptos específicos de la materia.

En el contexto de la realidad sanitaria actual, en relación a la pandemia mundial de la COVID-19 y a la normativa vigente de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de La Plata, se desarrolló un Cronograma Áulico durante el año 2022, en donde se seleccionaron y combinaron una serie de herramientas didácticas de aprendizaje en forma remota y presencial, tanto para el desarrollo de las actividades áulicas como en las instancias evaluativas.

La evaluación no es sólo el eslabón final del proceso educativo, administrado luego de la fase de instrucción, sino que integra la enseñanza, siendo parte del mensaje que se da a los estudiantes acerca de qué es lo que se espera de su paso por las materias

que componen la currícula. Además, una función implícita de toda evaluación consiste en señalar a los alumnos lo que es importante en una materia (Carlino, P., 2004).

Como menciona (Biggs, J. 1996 y 1998), una buena evaluación debe ser **válida, explícita y educativa**. Válida, en tanto evalúa lo que se compromete a enseñar; Explícita, porque comparte de entrada con quienes serán evaluados los criterios para el logro exitoso; y Educativa si promueve el aprendizaje, no sólo por la información que el profesor brinda al final del proceso, sino durante éste y por la actividad cognitiva que la propia tarea evaluativa demande para su realización; que está íntimamente relacionada con los objetivos de la enseñanza. Como ha sido señalado, la evaluación sólo es formativa si otorga herramientas para progresar, provee tiempo y contexto para hacerlo y ayuda a formar los criterios de la **autoevaluación**.

Es necesario el diseño de una **evaluación integrada** en el proceso formativo, sistemática y continuada, que, además de la preceptiva evaluación sumativa y final, nos



permita, mediante una evaluación formativa, orientar el aprendizaje y juzgar alternativas previas a la toma de decisiones. Y estas destacadas características son válidas tanto en procesos educativos presenciales como en aquellos soportados en tecnologías digitales (García Aretio, L., 2021).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el ciclo lectivo 2022, el Cronograma Áulico de ZA e IZA se organizó en dos partes con 10 clases teórico-prácticas (T-P) presenciales totales: la primera en donde cada clase (cinco en total) se observaron caracteres morfológicos y biológicos generales de diferentes grupos de invertebrados; y la segunda (otras cinco clases), en la cual se identificaron los diferentes órdenes de insectos, profundizando en el estudio de aquellas especies plaga de mayor importancia agroforestal y sus enemigos naturales. Se realizó también una “salida a campo” donde se visitó la Estación Experimental Ingeniero Agrónomo Julio Hirschhörn, en la que los alumnos realizaron una actividad de monitoreo y recolección de insectos.

Cada una de las clases áulicas presentó una introducción teórica del tema desarrollada por los docentes y una actividad práctica que se denominó “postas”, donde los alumnos iban pasando de una posta a otra para observar, reflexionar y completar las consignas establecidas según el material fresco que fue recolectado con anterioridad, y acondicionado para cada posta. Por último, se hacía una puesta en común donde se construía una conclusión del tema tratado en cada clase teórico-práctica, que permitía guiar a los estudiantes en la reflexión y análisis de los temas propuestos en una actividad conjunta.

Cronograma Áulico Ciclo Lectivo 2022

N° Clases	Temas Teóricos Prácticos
1	Importancia de la Zoología en la Sanidad Vegetal. Reinos. Taxonomía conceptos. Clasificación Reino Animal, Taxones de importancia Agronómica (vertebrados e invertebrados).
2	Nemátodos. Características morfológicas y biológicas. Daño, especies de importancia agronómica.
3	Artrópodos. Características generales. Subphylum Quelicerados. Orden Ácaros.
4	Artrópodos Mandibulados. Clase Insecta. Morfología Externa. Aparatos bucales y regímenes alimentarios.
5	Clase Insecta. Metamorfosis. Ontogenia Caracterización e identificación de los estados juveniles. Regulación hormonal de la muda.
	Clase de Repaso
	Parcial 1
	Recuperatorio Parcial 1
6	Sinopsis de Órdenes. Clase Insecta. Heterometábolos. Ortopteroides Técnicas de captura y conservación de material. Ecología.

7	Sinopsis de Órdenes. Clase Insecta. Heterometábolos. Hemipteroides I (Heterópteros y Auquenorrincos).
8	Sinopsis de Órdenes. Clase Insecta. Heterometábolos. Hemipteroides II (Esternorrincos y Tisanópteros).
9	Sinopsis de Órdenes Clase Insecta. Holometábolos. Coleópteros y Lepidópteros.
10	Sinopsis de Órdenes Clase Insecta. Holometábolos. Dípteros e Himenópteros. Control biológico. Manejo integrado de plagas.
	Clase de Repaso
	Parcial 2
	Recuperatorio Parcial 2
	Recuperatorio P1 y/o P2 (Flotante)

Al finalizar cada clase presencial, los alumnos tenían obligación de realizar en forma remota un “test de lectura” que consistía en una actividad de **autoevaluación** en el aula virtual de la FCAyF. Además, contaban con un cuadernillo de actividades a desarrollar junto con el material bibliográfico para cada una de las clases, sumado a otras herramientas didácticas como foros y clases de consulta con el objeto de incentivar la participación del estudiante. Sumado a la autoevaluación, se realizaron **dos evaluaciones parciales**, Parcial 1 (P1) en forma remota y escrita, al finalizar las primeras cinco clases teórico-prácticas, mientras que la segunda, Parcial 2 (P2), se realizó con modalidad presencial y oral, al término de la cursada. Junto a esta última evaluación, los estudiantes tuvieron que entregar una Caja Zoológica (CZ) con aproximadamente 50 ejemplares de diversos órdenes de insectos recolectados por los alumnos que formó parte de la instancia evaluativa. Previamente a las evaluaciones, P1 y P2, se realizaron “clases de repaso” en las cuales se acompañó al estudiante en el proceso formativo, desarrollando actividades didácticas que le permitieron analizar, reflexionar, identificar e internalizar aquellos contenidos fundamentales de la materia. Tanto en P1 como P2, asincrónica virtual y sincrónica oral, respectivamente, tuvieron una segunda instancia evaluativa, “recuperatorio”, a lo que se suma una evaluación única llamada “flotante”, que se puede utilizar tanto para recuperar el primer y/o segundo parcial.

La “nota final” tiene en cuenta todas las instancias evaluativas: (P1 y P2 con CZ) y la trayectoria del alumno durante el desarrollo de la cursada (autoevaluación/test de lectura, participación, resolución de problemáticas en foro). La promoción de la materia puede ser, aprobado con examen final (4 a 6), aprobado sin examen final o Promoción (7 a 10) y desaprobado cuando su nota final es menor a 4.

Teniendo en cuenta que desde el año 2020 los alumnos de ZA e IZA no concurren a clases presenciales, con observación de material fresco “postas” y/o no realizaron “salidas a campo”, y tampoco experimentaron **evaluaciones presenciales en forma oral**, en este trabajo se planteó como objetivo observar y analizar el comportamiento de los estudiantes frente a las diferentes instancias evaluativas utilizadas, sincrónicas y asincrónicas.



CONCLUSIONES

La evaluación del aprendizaje, tanto sincrónica como asincrónica, es un importante instrumento del proceso de enseñanza–aprendizaje, no solo entendida como herramienta cuyo objetivo es la certificación de saberes, sino que es considerada parte del proceso educativo, continuamente formativo.

La **autoevaluación remota** en la finalización de cada clase teórico-práctica, permitió a los estudiantes no solo internalizar los conocimientos abordados y afianzar los contenidos básicos, sino también obtener una información de retorno en cuanto a la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que al docente, le fue de gran utilidad para retroalimentar la acción educativa según los objetivos propuestos. La mayoría de los estudiantes que realizaron la autoevaluación continua, obtuvieron las mejores calificaciones en la nota final aprobando el curso, ya sea con examen final o promoción.

Luego de un período debido a la situación sanitaria, en donde fue necesario utilizar diferentes alternativas de evaluación organizadas con nuevas tecnologías digitales para continuar con el proceso formativo, se observó la necesidad de la comunidad educativa de retomar la actividad presencial y sumar una **evaluación integradora sincrónica y oral**, que permitió no solo mejorar la calidad del proceso educativo en cuanto a la internalización de los conocimientos, sino también a incentivar al alumno a desarrollar su pensamiento crítico en una situación real, no experimentada hasta ese momento por los estudiantes del segundo año que cursaron ZA y/o IZA. Se pudo observar que la evaluación integradora, oral y presencial (P2) representó para los estudiantes una nueva instancia formativa superadora, en la cual se los incentivó a resolver una problemática no experimentada con anterioridad. Al analizar los resultados obtenidos en las calificaciones parciales de la nota final de la materia, donde se incluyen todas las calificaciones evaluativas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se observó que la evaluación oral y presencial (P2) de carácter integrador, fue para los estudiantes la que presentó la mayor dificultad para alcanzar los objetivos. Esto podría deberse a que los estudiantes no habían experimentado esta herramienta evaluativa desde el inicio de su trayectoria en el nivel universitario.

Se concluye que las diferentes formas evaluativas propuestas, sincrónicas como asincrónicas, virtuales y orales (P1 y P2), incluyendo la autoevaluación, son estrategias importantes de formación continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ofrecen una mejora de la calidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, 347-364.

Biggs, J. (1998, Julio). What the student does: teaching for enhanced learning in the '90s. Actas de la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior, Auckland.

Camilloni, A.; Celman, S., Litwin, E.; Palou de Maté. M. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós, Buenos Aires, Barcelona México. 1ra. Edición. ISBN 950-12-2129-6.

Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable ACCIÓN PEDAGÓGICA, Vol. 13, No. 1

García Aretio, Lorenzo. (2021). ¿Podemos fiarnos de la evaluación en los sistemas de educación a distancia y digitales? RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia vol.24, núm.2. Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, España. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331466109006> DOI:<https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30223>

García Peñalvo, F.; Corell Almuzara, A.; Abella García, V.; Grande de Prado, M. (2020). La evaluación online en la Educación Superior en tiempos de la COVID-19. Education in the knowledge society: EKS., v.21; 26 p.

Páez-Barón, E. M.; Corredor-Camargo, E. S.; Fonseca-Carreño, J.A. (2016). Evaluación del uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas en procesos de formación de las ciencias agropecuarias. Ciencia y Agricultura, vol. 13, núm. 1, pp. 77- 90. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Pierella, M. (2016). Los exámenes en el primer año de la Universidad ¿Instancia de formación o mecanismo de selectividad social?. Trayectorias Universitarias Vol.2N°2. ISSN 2469-0090. <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>



La experiencia de la autoevaluación en virtualidad

Juan Luis Marezi
María Consuelo Calvo Zarlenga
María Elisa Cremaschi
María Sofia Massa Formica
Adrian Saenz

Taller de Procesos Constructivos TV1 Cremaschi-Saenz
Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

marezijuan@gmail.com
arqcremaschi@gmail.com

RESUMEN

En el marco excepcional generado por la pandemia COVID-19, nos vimos en la situación de reformular las prácticas de enseñanza para adaptarlas a la nueva situación de virtualidad. Es en este contexto en el cual desde el taller vertical de Procesos Constructivos de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata (FAU UNLP) generamos metodologías mediadas por la tecnología. Para ello fueron importantes las capacitaciones docentes brindadas por la UNLP.

En esta oportunidad compartimos el diseño y realización de una actividad concreta de autoevaluación, en la cual promovemos que los estudiantes sean los protagonistas durante el proceso de evaluación, asuman responsabilidades sobre su aprendizaje, procesos y resultados, identificando logros y dificultades. Permitiendo que el estudiante conozca con transparencia los criterios de evaluación y sepan “qué se espera de ellos” de modo público y participativo, de manera tal que la evaluación se comprenda como una parte del proceso de aprendizaje y no como un apéndice final.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, aprendizaje, virtualidad, autoevaluación.

INTRODUCCIÓN

El taller vertical de Procesos Constructivos de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata (FAU UNLP), en sus tres niveles, forma parte Área Ciencias Básicas, Tecnología, Producción y Gestión, este es el área académica de las

facultades de Arquitectura donde se debe aprender el diseño constructivo, que incluye el proceso de la materialización de la obra. El espacio curricular integra el Ciclo Medio “Formativo” del Plan VI, por lo tanto, recibe los alumnos que han recorrido una primera parte del camino “Introdutorio”, asume el compromiso de ser parte del proceso de “Formación”, y dejará las puertas abiertas a nuevas preguntas, para las asignaturas electivas y el trabajo final “Profesional” (Fig.1).

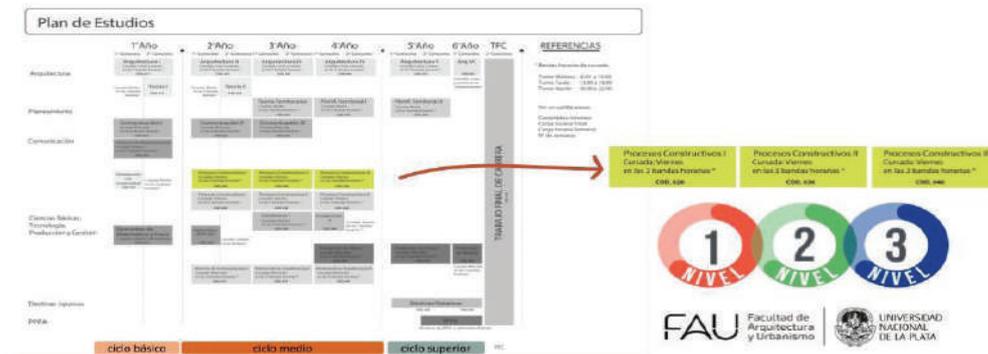


Figura 1. Inserción del TV1 en el Plan de Estudios VI FAU-UNLP.

Fuente: Elaboración propia. 2022.

El Taller Cremaschi-Saenz (Taller CS) busca funcionar como un sistema que opera coordinadamente, “en una misma sintonía”, para transmitir al estudiante una homogeneidad conceptual enriquecida, por cierto, por los acentos de la personalidad de cada docente, poniendo especial énfasis en la resolución de problemas constructivos mediante el diseño constructivo, pero teniendo presente la totalidad del problema arquitectónico. Para ello, se plantea un trabajo en equipo donde desde todos los niveles se comparten los mismos objetivos y se presenta un compromiso permanente por parte de los docentes, de estudio y discusión de los temas propios de la materia y el perfeccionamiento de las técnicas de la dinámica de grupo. De esta manera, se tiende a conformar un Taller dinámico, donde es indispensable creer, respetar y querer la transformación que se propone.

Frente al marco extraordinario devenido de la emergencia sanitaria por el Covid-19, los docentes universitarios tuvimos que adecuar el abordaje de nuestras tareas y repensar nuestra relación con los/as estudiantes en un escenario de virtualidad impuesto. La pandemia nos posicionó en un lugar de incertidumbre, preguntas y necesidad de acciones inmediatas para poder continuar con el cronograma de clases y prácticas establecidas.

Las exigencias del contexto de emergencia sanitaria requirieron de la toma de decisiones en conjunto para redefinir a la enseñanza de grado en las nuevas configuraciones del aula-taller, para ello se pusieron en juego dispositivos y herramientas digitales con el fin de asegurar la calidad de enseñanza con la que veníamos trabajando con gran compromiso



en la Universidad Pública.

En miras a diseñar nuevos formatos de clases virtuales y repensar las formas de evaluación, el trabajo tuvo como objetivo presentar una práctica de evaluación concreta y sistematizada en el marco del Nivel 2 del Taller CS de la FAU UNLP haciendo foco en la autoevaluación.

MARCO DE LA EXPERIENCIA: LA MATRIZ DE EVALUACIÓN

La experiencia comprendió la autoevaluación por parte de los estudiantes del Trabajo Práctico N°1 “Diseño constructivo responsable de edificios de equipamiento” que se desarrolló en el primer cuatrimestre del curso del ciclo lectivo 2020-2021.

Los TPs del Taller se desarrollan en forma grupal (cada grupo está conformado como máximo por 3 estudiantes) y posee una etapa final de aportes individuales. El proceso de trabajo comprende una instancia de pre entrega de la etapa grupal (Fig.2).

El primer trabajo práctico del curso comprende el desarrollo del diseño constructivo responsable de un edificio de mediana complejidad, con tecnologías para espacios de luces medias en el marco de la arquitectura para la salud. El mismo se encuentra condicionado por el sitio en el cual será implantado, su medio ambiente -zonas bioclimáticas de la República Argentina y por los topográficos -suelos de fundación-. Del análisis de los condicionantes con el ejemplo propuesto, cada grupo de estudiantes debe comprender la totalidad del problema constructivo y proyectar la solución correspondiente con calidad y sustentabilidad. En el marco de la preentrega de dicho TP, se realizó una actividad a modo de cierre de la etapa grupal e inicio de la etapa individual en formato virtual. Es así como se planteó un ejercicio diferente focalizado en la autoevaluación.



Figura 2. Proceso de evaluación del Taller. Fuente: Elaboración propia. 2022.

Para ello fue primordial analizar: ¿Qué entendemos por evaluar? La evaluación, o la acción de evaluar, presupone una espera de situaciones mucho más amplia. La evaluación

es un constructo social y, por lo tanto, una convención susceptible de cambio. Sus diferentes definiciones responden a razones políticas antes que a lingüísticas. Asimismo, evaluar es emitir un juicio de valor respecto de las cuestiones que el docente considera relevantes en el desempeño del estudiante, a los fines curriculares. Anijovich et al (2017) sostiene que “cuando hablamos de evaluación nos referimos a un proceso por el cual recogemos en forma sistemática información que nos sirve para elaborar un juicio de valor en función del cual tomamos una decisión”. (2017:61)

“Evaluar” significa mucho más que calificar, medir o acreditar, sino que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se entiende a “acreditar”, a la decisión por parte del docente acerca de si el/la estudiante ha adquirido (o no) los conocimientos necesarios para aprobar la materia. Ahora bien, hablar de evaluación conlleva una mirada totalmente diferente. Si bien, acreditar y evaluar, comparten un campo semántico, suelen confundirse. Dicho esto, se sostiene que “evaluar” significa mucho más que “acreditar”, debido a que, la evaluación no puede realizarse en un solo momento: forma parte del proceso de aprendizaje.

En este punto, resulta importante destacar que se considera a la evaluación como un proceso, tal como expresa Álvarez Méndez (1996): “La Evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo”.

Para la actividad de autoevaluación, se propuso trabajar con uno de los instrumentos de evaluación propios de la Cátedra: la “Ficha de Evaluación Individual” (Fig. 3). La misma es un documento que se le proporciona a cada estudiante de manera individual posterior a la evaluación de la entrega donde se recuperan los objetivos y consignas del TP.

Dicha ficha es resultante de la matriz general multidimensional (Fig. 4) donde cada docente ingresa información cuali-cuantitativa en relación con cada uno de los trabajos prácticos, parciales y desempeño de cada uno/a durante todo el curso de la materia (investigación, participación, intercambio, exposiciones, preguntas, consultas, aportes al grupo, entregas de los avances, entre otros). Cabe resaltar que esta compleja matriz de evaluación es diseñada y supervisada permanentemente por los Jefes de Trabajos Prácticos y Profesores Titulares de la Cátedra, quienes destinan un tiempo considerable de trabajo para el diseño, configuración y programación de la misma para luego realizar estadísticas sobre los resultados obtenidos, de esa manera llevar un registro del proceso de cada estudiante y acompañar en la preparación del examen final.

Por lo tanto, en un marco de enseñanza masiva, es imprescindible que el taller funcione como un verdadero equipo para transmitir al estudiante una homogeneidad conceptual enriquecida, por cierto, por los acentos de la personalidad de cada docente. Para ello hace



falta un trabajo permanente por parte de los mismos, de estudio y discusión de los temas propios de la materia y el perfeccionamiento de las técnicas de la dinámica de grupo. Las jornadas de trabajo, favorecen la elaboración de conceptos y fundamentos para diseñar ideas y movilizar la creatividad de todos en el Taller. De esta manera, el instrumento en cuestión funciona como nivelador de los criterios de evaluación de la Cátedra.

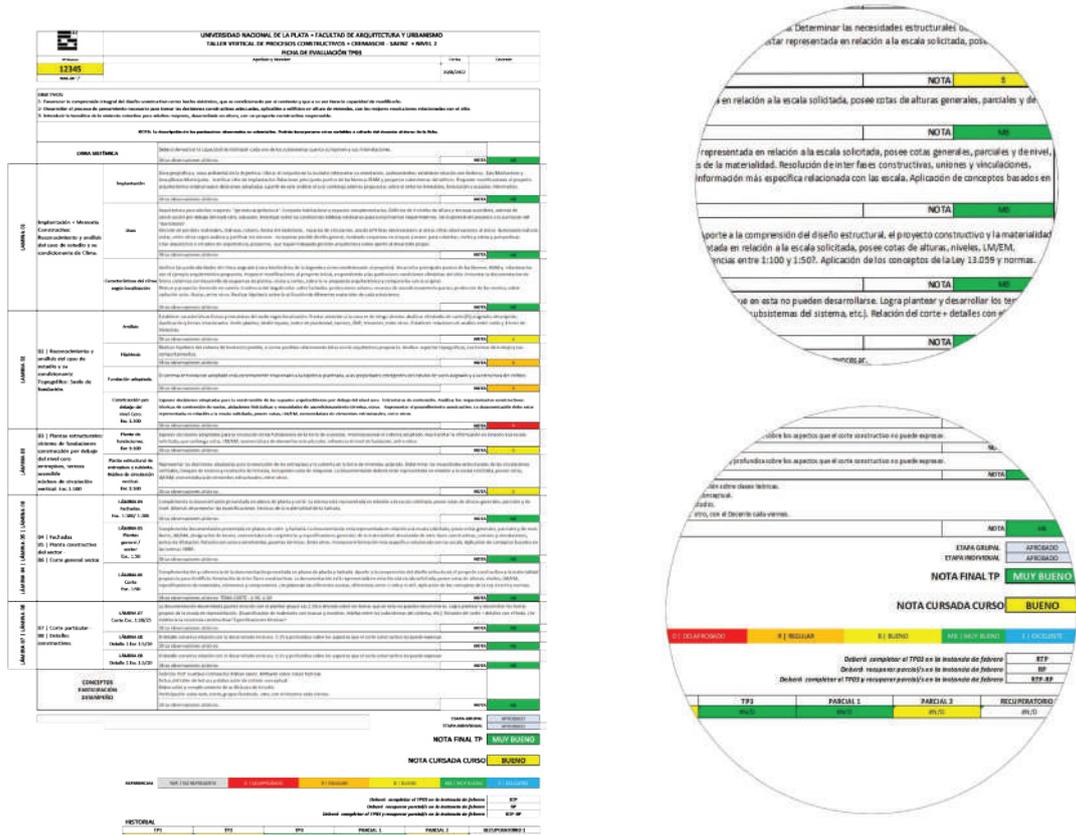


Figura 3. Ficha de evaluación individual. Fuente: Taller de Procesos Constructivos TV1 - Cremaschi-Saenz. 2020.



Figura 4. Matriz de evaluación de actividad práctica. Fuente: Taller de Procesos Constructivos TV1 - Cremaschi-Saenz. 2020.

LA ACTIVIDAD DE AUTOEVALUACIÓN EN VIRTUALIDAD

Para el desarrollo de la actividad de autoevaluación se utilizó la plataforma de AulasWeb Grado, la cual permite el acceso igualitario a todos los estudiantes. En ella disponemos de los recursos necesarios para plantear la actividad de autoevaluación vinculándola con recursos externos que nos posibilitan ampliar la interacción y visualización. Esta plataforma permitió que los profesores titulares y jefes de trabajos prácticos puedan ser parte de las actividades de cada comisión, situación que sucedía en la presencialidad y pudieron continuar desarrollando en la virtualidad.

La actividad de autoevaluación se propuso realizar de forma grupal, dentro de cada una de las comisiones que conforman el nivel, dado que es coincidente con la instancia en la que se encontraban desarrollando el trabajo práctico. Esto generó un doble desafío dado que los estudiantes tuvieron que aunar criterios, discutir, consensuar y trabajar colaborativamente en la autoevaluación de su preentrega. Así mismo, la actividad comprendió una parte de desarrollo audiovisual donde se buscó que los estudiantes adquieran práctica en la grabación y edición de este tipo de herramientas para la instancia de evaluación final.

En la actividad de autoevaluación se propuso que los estudiantes sean los protagonistas, fueron ellos quienes completaron y justificaron sus propias calificaciones con relación a las decisiones proyectuales abordadas durante el desarrollo del Trabajo Práctico N°1. De esta manera se ocuparon de calificar, medir y/o clasificar a modo de “semáforo” las láminas correspondientes a la etapa grupal, la cual comprendió el desarrollo del proyecto constructivo (Lámina 1 a 6 inclusive) con los parámetros excelente (E), muy bueno (MB), bueno (B), regular (R), desaprobado (D) y no responde (N/R), determinando producción de calidad, no de cantidad. Como entendemos que este formato no resulta suficiente para abarcar todas las variables que presupone evaluar, tuvieron un espacio para justificar de manera escrita las decisiones tomadas en relación con los temas que se les han solicitado (Fig.5).



Figura 5. Ficha de autoevaluación. Fuente: Elaboración propia en base a Taller de Procesos Constructivos TV1 - Cremaschi-Saenz. 2022.

Una vez que completaron la ficha de autoevaluación, como cierre y complemento de la actividad, los estudiantes grabaron un video o audio corto (de no más de 5 minutos de



duración) donde señalaron los parámetros a seguir en lo que restaba del trabajo práctico, de esta manera pudieron identificar logros, tensiones y desafíos encontrados durante el desarrollo de la primera etapa que realizaron de manera virtual y en un contexto pandémico.

Tal como señala Rebeca Anijovich (2010) “La autoevaluación es, entonces, un proceso en el cual el estudiante reflexiona sobre la calidad de sus trabajos, los analiza y emite un juicio de valor a la luz de los criterios previamente establecidos, con la intención de mejorar sus aprendizajes y convertirse en un aprendiz autónomo.”(2010:143)

Para esta actividad se diseñó una pestaña específica, en la cual se incorporaron diferentes recursos para el acceso a los documentos, como así también espacios de intercambio sincrónico a través de BBB (BigBlueBotton) acompañando a los estudiantes a medida que avanzaban con la actividad, foros de consulta entre todos los estudiantes del nivel, de esta manera se promueve el intercambio con estudiantes de otras comisiones. Por último, los estudiantes tenían que realizar la “encintada¹ virtual” (Fig. 6) donde se carga la documentación constructiva del proyecto (etapa grupal), autoevaluación y audiovisual en un Padlet. Herramienta que utilizamos para recuperar las “encintadas” que realizamos en la presencialidad y propiciar el intercambio entre grupos, pudiendo generar un espacio de intercambio y reflexión colectiva de la actividad.

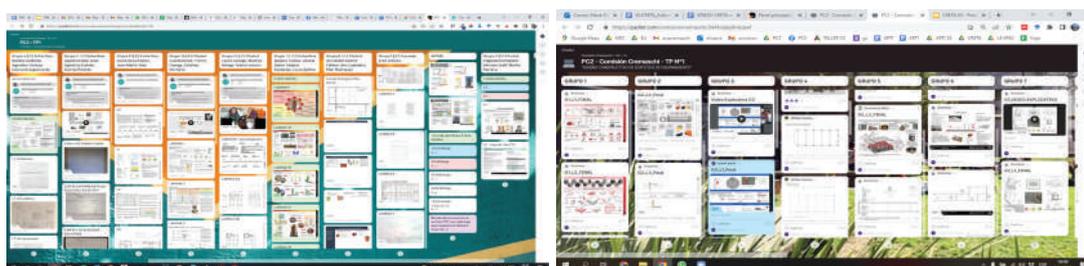


Figura 6. Encintada virtual en Padlet. Fuente: Elaboración propia en base a Taller de Procesos Constructivos TV1 - Cremaschi-Saenz. 2022.

Por último, finalizada la actividad y los encuentros sincrónicos en todas las comisiones del nivel, el equipo docente realizó una retroalimentación interna para reflexionar sobre la actividad, los objetivos del Trabajo Práctico y pensar nuevas estrategias sobre la tríada enseñanza-aprendizaje-evaluación.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la actividad de autoevaluación propuesta a través del completamiento y justificación por medio escrito y audiovisual, como experiencia significativa que permitan multiplicidad de sentidos, permitió que el estudiante conozca con transparencia los criterios

1.- Encintadas: momento en el cual se pegan sobre los muros del aula las láminas con la documentación desarrollada y se promueve el intercambio entre estudiantes y docente.

de evaluación y supieran “qué se espera de ellos” de modo público y participativo, de manera tal que la evaluación sea comprendida como una parte del proceso de aprendizaje y no como un apéndice final.

En este sentido, resulta importante destacar el valor formativo de la retroalimentación y el empoderamiento que ésta genera, entendiéndose como aquella información que tiene algún impacto y genera algún cambio sobre el sistema sobre el que se viene trabajando, como señala Anijovich et al (2010): “Podemos decir que la retroalimentación es propia de un sistema que tiene una finalidad y busca autorregularse para lograrla”. (2010:131)

De esta y futuras prácticas surgirán hombres capaces de integrar ideas, contrastar propuestas, evaluarlas y en un proceso profundo de comprensión y convergencia proponer la o las soluciones apropiadas a un problema, sabiendo que éste es sólo parte de un todo más amplio y que, como parte, debe ensamblarse en ese todo. En otras palabras, profesionales comprometidos con la realidad argentina, capaces de resolver los problemas actuales con capacidad y potencialidades que le permitan asimilar los cambios que la sociedad produce. De esta manera el alumno de hoy se capacitará para ejercitar el mecanismo de abordaje a cualquier problema de los tantos que se pueden plantear en su desempeño profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Méndez, J. M. (2001) “Evaluar para conocer, examinar para excluir”. Madrid: Morata, pp. 11-26, 84-105.

Álvarez Méndez, J.M. (2000) “Didáctica, currículum y evaluación”. España: Miño y Davila.

Álvarez Méndez, J.M., Camillioni, A., Celman, S. y otros, (1998) “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo” Buenos Aires: Paidós. Pág. 37.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017) “La evaluación como oportunidad”. Buenos Aires, Paidós.

Anijovich, R; Camillioni, A; Cappelletti, G; Hoffmann, J; Katzkowicz, R; Mottier Lopez, L. (2010) “La evaluación significativa” Capítulo 5 “La retroalimentación de la evaluación por Rebeca Anijovich”. Buenos Aires, Paidós.

Anijovich, R. (Junio 2020) Volver a pensar las clases: ¿Qué es enseñar hoy?. Disponible en: <http://soloperiodismo.com.ar/>. Recuperado el día 7 de abril de 2021: <http://soloperiodismo.com.ar/volver-a-pensar-las-clasesque-es-ensenar-hoy/>



Araujo, S. (2014) "El estudio de la evaluación en la formación de docentes universitarios" en Morandi, G. y Ungaro, A. (coord.) La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria. UNLP.

Araujo, S. (2016) "Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación", en Trayectorias Universitarias, Volumen 2, N°2, pp. 3-10.

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, pp. 35-66.

Cremschi C., Marsili L., Saenz A. (2010) "Propuesta pedagógica. Taller vertical de Procesos Constructivos"

Stufflebeam, D.; Shinkfield, A (1987) "Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica". Barcelona: Paidós, selección de capítulo 2.

La importancia de diferenciar Evaluación y Acreditación

Delfina V. Guaymasí
Ana Alvarez

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP
delfinaguaymasi@yahoo.com.ar
anitaalvarezcodesal@gmail.com

RESUMEN

Se suele hablar de evaluación y acreditación como términos semejantes (o sinónimos). Sin embargo, confundir la evaluación con la acreditación en materias de grado influye en el comportamiento de los estudiantes al afrontar tales instancias. Algunas consecuencias son promover el “Oficio de Estudiante”, que aprende a responder y resolver exámenes, sin garantizar la formación profesional; y en dicho oficio recurrir al Mercado Negro de Exámenes. Por ello es necesario que, en nuestro rol como docentes, reflexionemos sobre nuestras prácticas vinculadas con dicha etapa del proceso de enseñanza – aprendizaje, y generemos e implementemos algunas propuestas alternativas para mitigar tales consecuencias que entendemos resultan adversas. Algunas de las propuestas incluyen el empleo de Rúbricas, la Autoevaluación y la Evaluación entre pares.

PALABRAS CLAVE: Rol docente, oficio de estudiante, procesos enseñanza, aprendizaje

INTRODUCCIÓN

En este escrito se realizará un acercamiento a la problemática de la evaluación y acreditación en las materias de grado, como sucede, por ejemplo, en las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF, UNLP), su relación con el comportamiento de los alumnos para afrontar tales instancias y las prácticas docentes vinculadas con tal situación.

El objetivo del trabajo es evidenciar algunas de las consecuencias de confundir evaluación con acreditación, y reflexionar y generar algunas propuestas alternativas para mitigar tales consecuencias.



Particularmente, se intentará hacer un análisis preliminar del fenómeno que denominaremos “**Mercado Negro de Exámenes (parciales y finales)**” como estrategia de los alumnos para la acreditación de las materias de grado, procurando identificar algunas posibles causas y/o factores que llevan a este fenómeno.

Por último, se presentarán algunas reflexiones al respecto, así como también se esbozarán algunas propuestas para modificar y mejorar tal situación.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para comenzar es conveniente definir los conceptos de **Evaluación** y **Acreditación**. Según Araujo (2016b, p. 85), la **Evaluación** es un término utilizado “*para referirse a un conjunto de prácticas*”, y, “*es un proceso amplio y complejo, que contribuye a varios propósitos*”, entre los que pueden mencionarse:

- Proporcionar información a docentes y estudiantes para tomar decisiones relacionadas con el proceso de enseñanza llevada a cabo por los docentes y sobre las actividades de aprendizaje realizadas por los estudiantes.

- Suministrar información sobre los avances y las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, lo cual involucra la evaluación del proceso de enseñanza de los docentes y del proceso de aprendizaje de los alumnos.

- Colaborar con la acreditación ayudando en la certificación de los productos o resultados del aprendizaje, vinculada con las instancias de promoción de los estudiantes a lo largo de un curso.

Apartir de estas funciones es necesario diferenciar evaluación de acreditación. Al respecto, Díaz Barriga (citado por Araujo 2016b, p. 85) indica que la **Evaluación** “*se relaciona con el estudio de las condiciones que afectan el proceso de aprendizaje, con las formas en que (éste) se originó, con las intervenciones docentes y su relación con el aprendizaje, con el estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal e individual. También incluye la evaluación diagnóstica (en el momento inicial de la enseñanza), y la evaluación formativa (durante dicho proceso)*” mientras que la **Acreditación** está referida a la verificación de ciertos productos de aprendizaje previstos curricularmente, que reflejan un mínimo requerido por parte del estudiante para la aprobación de un curso. Las evidencias de estos resultados implican establecer los criterios con los que tales evidencias del aprender (a través de trabajos escritos, presentaciones orales, monografías, ensayos, prácticas, reportes, investigaciones, dramatizaciones, portafolios, obras artísticas, etc.) para mostrar las etapas y sus formas de desarrollo durante el proceso de enseñanza.

Asimismo, es necesario aclarar que la evaluación no es un apéndice de la enseñanza, sino

parte integral del proceso en el que se dan la enseñanza y el aprendizaje, desempeñando funciones de diagnóstico, corrección, comprobación y prevención de necesidades (Álvarez Méndez, 2000, citado por Araujo 2016b, p. 86)

En el caso de la FCAyF, la Evaluación se desarrolla enfáticamente con el propósito de la acreditación, o sea que, es sólo la constatación de determinados productos de aprendizaje, como el saber responder a las preguntas de los exámenes; en caso de ocurrir otros aprendizajes, por fuera de la instancia de examen, no son evaluados ni tenidos en cuenta.

De esta manera, por un lado, se fomenta que los alumnos aprendan el “**Oficio de estudiante**”, es decir, se ejerciten en la práctica de cómo resolver la acreditación de materias, entre otras cuestiones. Consecuentemente, por otro lado, se termina perdiendo de vista **qué** evaluar, ya que, como se mencionó anteriormente, si “*la evaluación implica qué profesional se intenta formar y para realizar determinado tipo de actividades*”, la forma en que se está evaluando, es decir, el **cómo**, (que es a través de exámenes) no está cumpliendo o no está siendo funcional con ese profesional que se intenta formar (ya que se están formando estudiantes).

Respecto al “**Oficio de estudiante**” Coulon (1995, citado por Casco, 2007, y Pierella, 2014), define al concepto como el proceso de aprendizaje que se da en la etapa inicial de la trayectoria de los estudiantes al ingresar a la facultad. Asimismo, la entrada a la universidad es considerada como un tránsito o pasaje de un estatus social a otro, de una cultura a otra, y ese pasaje exige una iniciación: lo primero que está obligado a hacer un ingresante cuando llega a la universidad es aprender su oficio de estudiante. Dicho proceso se daría en tres tiempos: el *Tiempo de la Alienación* como la entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior; el *Tiempo del Aprendizaje* referido a la movilización de energías, definición de estrategias, adaptación progresiva; y el *Tiempo de la Afiliación* relativo al dominio de las reglas institucionales (Casco, 2007, p.2; Pierella, 2014, p. 80).

En ese *Tiempo de Aprendizaje*, los alumnos *movilizan energías y definen estrategias* apuntando a aprobar los exámenes, sin dimensionar la importancia de aprender y estudiar más allá de aprobar el examen, en pos del profesional en formación. Y, así como los alumnos no lo dimensionan, los docentes tampoco hacen mucho al respecto, ya que se sigue evaluando (=acreditando) las materias de la misma manera que cuando dichos docentes eran alumnos (sin modificaciones trascendentales).

Esto puede relacionarse con lo mencionado por Casco (2007, p. 9), cuando los alumnos se *enfrentan con tareas de producción relacionadas con la adquisición de saberes reproducen de manera errática materiales que les resultan opacos, y que han “reducido” por simple operación de omisión. Se «cumple» con la tarea sin que se produzca aprendizaje y se activa una conducta que, de volverse rutinaria, pondrá en peligro las posibilidades futuras de hacer evolucionar los propios conocimientos en otros contextos y sin guía.*

Tanto el Tiempo de Aprendizaje como la reproducción errática de materiales y “cumplir” con la tarea (=examen) para poder acreditar las materias y así alcanzar el título de grado,



tiene como consecuencia el “**Mercado Negro de Exámenes**” que circulan por diferentes medios: de mano en mano, a través de carpetas (que incluye apuntes de clase y apuntes de cátedra), a través de fotos vía celular e incluso, en grupos cerrados de redes sociales (como Facebook), donde se solicitan y/u ofrecen parciales y finales de diferentes materias de la carrera, así como “apuntes” (ya sean guías de cátedra y apuntes de clase, carpetas, resúmenes, etc.), así como compañeros de estudio para finales.

Al respecto, se puede considerar aspectos positivos como el encuentro de compañeros de estudios y el aprovechamiento de material de estudio, sobre todo teniendo en cuenta el contexto económico vigente y el acceso a la universidad de clases sociales de menores recursos, quienes más se beneficiarían accediendo a estos materiales. En relación a los exámenes (en particular), ya sean parciales o finales, es necesario considerar y diferenciar 2 cuestiones:

La primera tiene que ver con preguntar y saber los criterios de evaluación que tienen en cuenta en la cátedra, para que el alumno pueda focalizarse en esos aspectos al momento de estudiar: ya que a veces no es sólo falta de estudio, sino cómo encarar y/o estudiar la materia, para poder afrontar esos criterios de evaluación. Esta cuestión implica que el estudiante sepa la modalidad de la instancia de examen (que a veces no son explicados en detalle por los docentes): si es escrito u oral, en qué enfatizan, si hay resolución de ejercicios prácticos o sólo se toman cuestiones teórico – prácticas, relacionando los contenidos (sin resolución de ejercicios), cómo expresarlos y exponerlos al momento de rendir o con sólo contestar las preguntas en función de lo que figura en el programa. Esto también sería otro aspecto positivo.

Sin embargo, la otra cuestión a considerar es que al conocer, las preguntas del examen (parcial y/o final) que se están haciendo (previo a tal instancia), los estudiantes sólo “saben” aquellos conocimientos que permitan aprobar y acreditar la materia, “cumpliendo” así con la tarea; al estudiar y saber (sólo) las respuestas a tales preguntas. Si hay otros y mejores conocimientos e información (de utilidad para su posterior vida profesional), pareciera que no importa, sólo hay que saber contestar preguntas... esas preguntas... las preguntas del examen. Ahora, si los conceptos y conocimientos tienen otra utilidad, además de la de pasar el examen, es otra cosa, y puede que en ese momento no importe, porque lo que interesa en la vorágine de cursar y rendir, es aprobar, o, mejor dicho, promocionar los exámenes para acreditar la materia.

En este sentido, Anijovich y Cappelletti (2017, p. 22) indican que “*La función de certificación ha construido escolarmente el sentido de la evaluación: “apruebo” (o no), “paso” (o no), “recupero”, “me da el promedio” (o no) son las palabras que se escuchan por parte de los estudiantes de los distintos niveles educativos cuando se refieren a la evaluación*”. Aunque, puede suceder que, algunos alumnos, a lo largo de su trayectoria (principalmente en asignaturas de los últimos años), reconozcan que aprenden más yendo a rendir final que promocionando la materia, valorizando la importancia de esta instancia (la

evaluación) como parte del proceso de aprendizaje, o sea, no es sólo aprobar la materia, si no que se benefician como futuros profesionales, y lo tienen en cuenta principalmente, cuando ya están más próximos a recibirse.

Esto puede relacionarse con lo expresado por Moreno Olmedilla (1999, pps. 75-76), acerca del *fraude académico que redundará en un fuerte desprestigio público del sistema escolar, pues parece darse por sentado que «lo importante» viene siempre después de la escuela, esto es, el «mundo real» del mercado frente al «mundo irreal» de la escolarización*”.

“Además, el fraude guarda una estrecha relación con el desprestigio público del conocimiento teórico especializado en educación. Si los instrumentos de evaluación se encuentran desprestigiados y deslegitimados, el conocimiento académico que a ellos subyace tiende a estarlo también. La arbitrariedad intrínseca de las prácticas de evaluación educativa refuerza y estimula el fraude por parte de los estudiantes (...); si los instrumentos de evaluación se perciben socialmente como arbitrarios, injustos o sesgados, el conocimiento educativo o pedagógico experto que se supone fundamenta tales instrumentos también tiende a percibirse como algo frágil e insustancial”. Moreno Olmedilla (1999, pps. 76).

Entonces, la evaluación a través de exámenes como único (o principal) mecanismo de acreditación de materias, conduce a la aparición de estrategias por parte de los alumnos para superar esas instancias, como lo es el Mercado Negro de Parciales, aprendiendo el Oficio de Estudiante y, dejando de lado, o en un segundo plano, aquellos aprendizajes necesarios para su formación profesional.

Pensando algunas alternativas

Si bien en algunas materias se pide un trabajo integrador, con aplicación de los contenidos de la asignatura, en tales trabajos se tiene que ir desarrollando los conocimientos de cada clase/unidad temática aplicados a un ejemplo concreto: una localidad o un campo perteneciente a la FCAyF, o con el cual alguno de los integrantes del grupo tenga algún tipo de vínculo. Sobre ese caso de estudio (campo) se debe hacer la caracterización o recopilación de información correspondiente de interés para la asignatura y aplicar los contenidos de la misma. Al final del curso, deben presentar la información recopilada, así como los cálculos, gráficos y análisis correspondientes que les permiten caracterizar agronómicamente la localidad y/o el campo seleccionado, y justificar la factibilidad, o no, de realizar determinados cultivos (de acuerdo a la materia en cuestión).

Este tipo de trabajos realizados a lo largo de la carrera pueden ser de gran utilidad para el aprendizaje por parte de los alumnos, favoreciendo la integración de conocimientos dentro de la materia y entre asignaturas. A su vez, estos trabajos son requeridos para la aprobación de la materia, aunque generalmente no participan con nota numérica en la acreditación de la misma por lo que podrían empezar a incluirse.

Asimismo, podrían incluirse las **Rúbricas**, definidas por Anijovich y Cappelletti (2017, p.



106) como *“asistentes” de la evaluación, documentos que articulan las expectativas ante una tarea o un desempeño a través de una lista de criterios y la descripción de sus niveles de calidad*. Permiten *orientar cómo avanzar en el aprendizaje; reducir la subjetividad del docente y fomentar la autoevaluación del estudiante revisando su trabajo antes de entregarlo al profesor*, y de esta manera, *estimular la responsabilidad de los alumnos*.

Asimismo, se podría promover la **Evaluación entre pares** así como la **Autoevaluación** en los trabajos integradores, aportando a la cuantificación (nota numérica) del trabajo, y tal cuantificación se vea reflejada en la acreditación de la materia. Y, de este modo lograr que la Evaluación no sea una “sorpresa”, ya que, *“muchos señalan, por ejemplo, que sienten menos ansiedad y temor, y mayor seguridad al saber qué se espera de sus aprendizajes”*, y esto aportaría a su proceso de aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 107).

En este sentido, Brown y Glasner (2003, p. 188) afirman que *“el uso de la autoevaluación y de la evaluación por los compañeros es crucial en el desarrollo del aprendizaje, con énfasis en el aprendizaje duradero. Los profesores tienen la responsabilidad de contemplar la amplia variedad de capacidades, conocimientos, habilidades y competencias que se requieren a los graduados; y equilibrar los requerimientos de las disciplinas con la necesidad de los estudiantes de estar preparados para el futuro”*.

REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES FINALES:

Se le atribuye a Albert Einstein la frase: *“Locura es hacer la misma cosa una y otra vez esperando obtener resultados diferentes.”* Mientras se siga evaluando y acreditando las materias de la misma manera, y tomando los mismos cuestionarios y situaciones problema en los exámenes, como forma predominante de acreditación de las materias, vamos a seguir colaborando a este **Mercado Negro de Exámenes**, favoreciendo un tipo de educación bancaria, como la planteada por Freire en Pedagogía del Oprimido, y en la cual los alumnos son meros recipientes donde son depositados los conocimientos que transmite el docente (mero depositario de esos conocimientos). Con lo cual, los alumnos sólo van a aprender el oficio de estudiante y, de eso se van a recibir al finalizar la carrera: se reciben de estudiantes, y no de la carrera que eligieron, porque a lo largo de la misma aprendieron a contestar preguntas de exámenes (parciales o finales) y no fueron partícipes de su proceso de transformación en profesionales de la carrera que hayan elegido. Para esto, es necesario replantear y reformularnos la manera de dar clases, para formar profesionales y no alumnos – depósitos de conocimientos, y reformular los procesos de evaluación y acreditación de las asignaturas.

Por ello es necesario reflexionar sobre nuestro rol como docentes que, según Prieto Castillo (1995, citado por Alvarez y Guaymasí, 2020, p. 4) debe ser **“mediar”**, o sea, *“partir de lo cercano a lo lejano, y lo más cercano en cualquier proceso es siempre uno mismo (...) 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". De esta manera, será nuestro desafío, teniendo en cuenta la materia que estamos enseñando y los estudiantes con los que trabajamos, que podamos promover un aprendizaje real por parte de los estudiantes, que permita superar la instancia de evaluación sin recurrir a ningún **Mercado Negro de Exámenes**.

Respecto a los cambios a realizar, si realmente se quiere lograr cambios para *"evitar y combatir el fraude, las tareas y trabajos que tan sólo implican el acceso y la reproducción de la información relevante"* (Moreno Olmedilla (1999, p. 77), existen 2 vías fundamentalmente:

"a) la puramente represiva, estableciendo controles muy estrictos, persiguiendo activamente el fraude y aumentando las sanciones contra los «pecadores», y

b) la preventiva, que consistiría en anticiparse al fraude, creando las condiciones para que éste no se produzca. La vía preventiva implica obviamente una serie de cambios de gran alcance en la enseñanza y la evaluación del rendimiento de los alumnos, que minimicen las posibilidades de que un alumno copie o plagie y que no dejen mucha opción para que eso ocurra"

Y como docentes debemos pensar en comenzar a realizar cambios tomando el camino de la vía preventiva para, justamente, prevenir el fraude en la educación aunque sea inicialmente en forma gradual. Estos cambios en las prácticas evaluativas, pueden darse, por ejemplo, a través del empleo de las mencionadas rúbricas, autoevaluación y evaluación entre pares, aplicables en el caso de aquellas materias que requieren la realización de un trabajo integrador para su aprobación, pero que generalmente van sin nota numérica, por lo que también sería conveniente su inclusión.

Para concluir, coincidimos con las palabras y reflexiones de Anijovich y Cappelletti (2017, p. 118): si dejamos de considerar como única función de la Evaluación la Acreditación, para centrarnos en la cuestión de aprender a aprender, que *"se logra cuando el aprendizaje es objeto de reflexión. Algunos estudiantes reconocen cuándo están aprendiendo algo y cómo lo están haciendo; otros solo repasan y repiten lo que estudian."* Los docentes somos responsables de *"ayudar a los estudiantes a desarrollar conciencia acerca de cómo están aprendiendo y cómo pueden hacerlo mejor. La autoevaluación y la evaluación entre pares forman parte de este desarrollo"*.

Y de esta manera, lograr una mejor formación de los estudiantes – futuros profesionales, en las distintas unidades académicas de la universidad, donde *"la evaluación esté al servicio del aprendizaje"*.



BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017) La evaluación como oportunidad. Buenos Aires, Paidós. Capítulo 1: La Evaluación en el escenario educativo y Capítulo 5: Transparentar y compartir: las rúbricas. Pps.: 13-38, 101-118. Disponible en: <https://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/laevaluacioncomoopunidadanijovichcappelleticompressed.pdf>

Araujo, S. (2016 a) “Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación”, en Trayectorias Universitarias, Volumen 2, N°2, pp 5. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2753/2534>

Araujo, S. (2016b) “Evaluación del aprendizaje en la Universidad. Principios para favorecerlo”, en Ítems del CIEP. Número I: “Miradas interdisciplinarias”, Tandil: UNCPBA, pps. 80- 97. Disponible en: <http://ojs.fch.unicen.edu.ar/index.php/ciep/article/view/79/119>

Brown, S. y Glasner, A. (editores.) (2003) Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid, Nancea. Capítulo 13. La autoevaluación y la evaluación por los compañeros pps 179-189.

Casco, M. (2007) Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Tandil, Argentina. Pps. 1-13. Disponible en: <https://www.enarg.com.br/wp-content/uploads/2019/03/CASCO.-Pr%C3%A1cticas-comunicativas-del-ingresante-y-afiliaci%C3%B3n-intelectual.pdf>

Freire, Paulo (1985) *Pedagogía del oprimido*. Capítulo 2. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

Pierella, M.P. (2014) La autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Capítulo 2: Las trayectorias estudiantiles y las visiones sobre la autoridad: análisis retrospectivo, crítica del presente e imaginación del futuro. Paidós, Cuestiones de Educación, Buenos Aires - Argentina. Pps. 59 – 94.

Moreno Olmedilla, J. M. (1999) “Con trampa y con cartón: el fraude en la educación, o cómo la corrupción también se aprende”, en: *Cuadernos de Pedagogía*, Nro. 238, pp. 715-77.

La instancia de evaluación virtual durante la pandemia y la continuidad en la nueva presencialidad

Alba Nájera Stefanía

Auxiliar Docente Derecho Penal I FCJyS UNLP
stefaniaalbanajera@hotmail.com

RESUMEN

En la presente ponencia se propone explicitar la experiencia docente frente a la modalidad de evaluación remota virtual llevada a cabo durante los años 2020 y 2021 por motivos de fuerza mayor en tanto nos encontrábamos brindando educación universitaria a distancia por la necesidad del aislamiento preventivo y obligatorio por la pandemia mundial del Coronavirus, y además contrastarla con haber continuado dicha modalidad durante el primer cuatrimestre lectivo del año 2022, pudiendo ya haberla realizado en el aula institucional. Por otro lado, como otra instancia de evaluación en la modalidad de libre, algunos comentarios también al respecto en tanto en estos casos ya no se continuó con la modalidad a distancia.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, modalidad remota, casos prácticos, “multiple choice”

Experiencia en concreto

Como es sabido en marzo del año 2020 comenzó el Aislamiento Social Obligatorio y Preventivo (ASPO) a causa del virus del Covid-19. Hoy puede resultar sencillo narrarlo, incluso habiendo perdido noción del tiempo de duración de tal aislamiento, pero en aquel entonces la incertidumbre imperaba.

Días después de la disposición por decreto del poder ejecutivo de la llamada “cuarentena”, comenzaba el ciclo académico cuatrimestral en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Fue una situación de extrema novedad contando con la tecnología cotidiana la cual de a poco hubo que ir también tornándola provechosa.

Primero se comenzó a producir contenido audiovisual para suplir la falta de presencia en



las aulas para también conocer una plataforma ya existente pero sin tanto protagonismo como el “Zoom”, en tanto permitía mediante una registración y suscripción gratuita, la capacidad de conectarse en una sala de reunión por un máximo de 40 minutos. Claramente, en tanto se quisiera cubrir las dos horas reloj que se disponen en nuestra facultad como el horario de clase, se debía de al menos actualizar dos veces más la reunión creada. Esto que comenzó por ser una desventaja de la gratuidad en la aplicación virtual en muchas ocasiones incluso resultó como una herramienta de practicidad en tanto ya desde experiencias previas a la pandemia existía un acuerdo acerca del extenso tiempo de las clases en defasaje a la capacidad de atención de las y los estudiantes en los cursos.

Como claramente no todo se podía resolver o realizar durante esos encuentros virtuales de dos horas dos veces por semana se articularon canales de comunicación como ser grupos de la red social Facebook o un mail específico creado para el espacio del curso. A la vez, si bien nuestra facultad cuenta con una plataforma virtual la mayoría de los docentes no la utilizaban demasiado llegado el momento de la disposición de asilarse, con lo cual se desconocía la totalidad de funciones que tal incluía. Eso generó por un lado la necesidad en el aprendizaje del uso de tal plataforma como también la inclusión de otras plataformas, principalmente Google Drive, muchos también incluso incorporaron Google Classroom, Prezi o Lucid, estas últimas ideales para crear mapas conceptuales en pizarras interactivas.

El momento de la evaluación

La experiencia en la evaluación de previo al aislamiento se daba con las evaluaciones en el aula durante las dos horas de clase, sin perjuicio de poder incluir instancias de “parcial domiciliario”, la cual se emparentaba al hecho de poder realizar lo solicitado con mayor cantidad de tiempo, además de contar con el material bibliográfico en el momento de realizarla. En muchas ocasiones el desempeño del grupo podría hacer variar esta opción.

Claramente que, estando sin aulas universitarias, la única opción para evaluar era remota, pudiendo si apelarse a la evaluación oral en directo por la plataforma “Zoom” pero entendiendo la dificultad en los tiempos que ello conlleva considerando un aproximado de 35/40 estudiantes por cuatrimestre.

Lógicamente la realización de evaluaciones remotas implica siempre un mayor desafío docente a la hora de diagramar la prueba, la cual forzosamente debe tornarse más práctica, convirtiendo al material teórico en una herramienta y no un fin en sí mismo. Se había terminado la era del “copiarse”.

Esto hizo que además esta instancia se remarque como una dialéctica del conocimiento; entre lo brindado y lo aprehendido, otorgándole protagonismo al proceso de internalización previo para una confección al momento de la entrega de consignas, y no una memorización de contenidos a depositar por escrito.

En el caso de esta modalidad evaluadora entonces se desvincula en tiempo y espacio de aula pudiendo además otorgarle al estudiante cierta autonomía estratégica en la distribución de su tiempo. Más allá de que fueran dos horas, quedaba en responsabilidad propia sentarse a realizar la evaluación en toda esa extensión de tiempo o menos.

Una de las dificultades más recurrentes de esta modalidad estuvo dada por la no comprensión de las consignas y la imposibilidad de asistir en el momento las dudas o consultas. Esto no responde únicamente a la actividad remota; la incompreensión de las consignas se ha presentado como un problema principal a la hora de la resolución de los exámenes, incluso incidiendo de manera directa en respuestas absolutamente alejadas de lo solicitado. Ya no basta un solo “lea las consignas y responda”, en tanto durante la evaluación remota las consignas eran detalladas en extremo con la imposibilidad de, en el momento de la evaluación, evacuar cualquier tipo de duda, en tanto también esto último constituye un plus de dificultad no vinculada ya al material teórico sino al desempeño del entendimiento del estudiante promedio, algo también necesario de aprehender en los espacios universitarios.

No solo docente debíamos utilizar y confiar en la tecnología, sino también las y los alumnas/os quienes si bien tienen un uso más cercano de dispositivos tecnológicos, llamados como “nativos digitales” en muchas ocasiones, no corresponde esa denominación a que utilicen tal caracterización generacional en su favor¹. Esto, vinculado a la dependencia incluso durante la realización de la evaluación en requerir respuesta sobre la entrega efectiva de respuestas, etc.

Desafío docente ante la evaluación remota

Para el equipo docente claramente el desafío estuvo ligado a tener que evaluar no ya con respuestas teóricas que pudieran encontrar calcadas en el material bibliográfico sino incursionar en cuestiones prácticas o en el muchas veces criticado sistema de “múltiple choice”.

Respecto al aspecto práctico la materia que abordamos, en la segunda de sus tres partes, está vinculada a la dogmática penal la cual siempre fue evaluada con casos prácticos en base a encontrar las problemáticas para delimitar si se excluye o no la posibilidad de que exista un delito. Esto entonces no acabó por ser un problema sino más bien de establecer

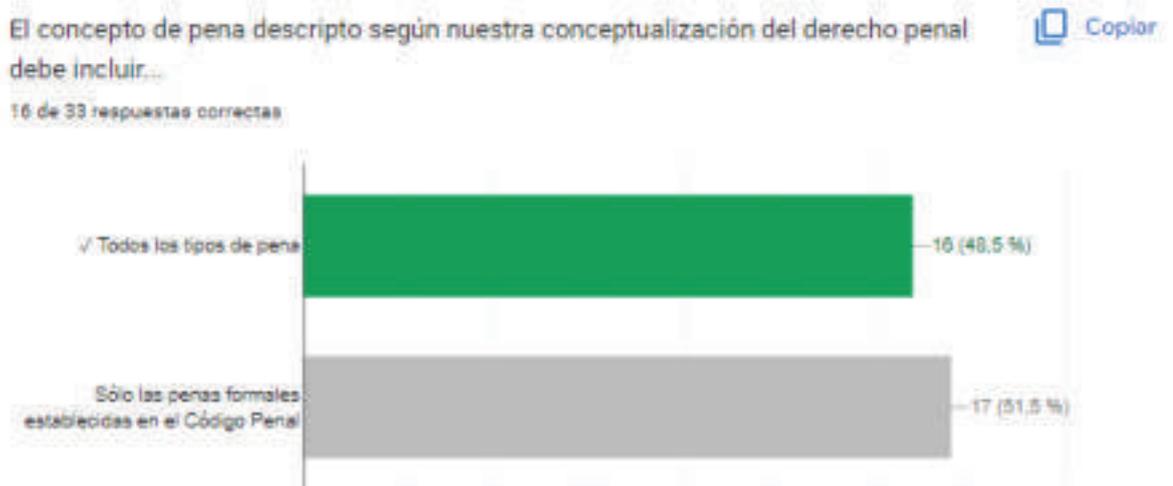
¹ A modo de comentario; durante el dictado de la materia intensiva introductoria en la FCJyS la utilización de la herramienta “celular disponible” por al menos quince minutos demostró en dos años consecutivos la incapacidad de utilizar la tecnología para la formación o búsqueda efectiva de respuestas.

un criterio en el desarrollo de las respuestas creando consignas más amplias que pudieran dar cuenta de una lectura más extensa en esta temática.



Respecto a la evaluación de opción múltiple conocida como “multiple choice” resultó ser adecuada en tanto se formulará con mucha perspicacia, asumiendo los futuros errores docentes a la hora de la corrección. Esto significó ni más ni menos que la evidencia del aprendizaje no solo del estudiantado sino también de las y los profesoras/es con la capacidad además de admitir los errores en la formulación de las opciones correctas/incorrectas.

Por otro lado, una de las virtudes de la plataforma de formularios de Google Drive es poder visibilizar las respuestas de manera individual pero también en base a la pregunta. A modo de ejemplo:



Este modo de mostrar las respuestas arrojó muchos casos donde los conceptos podrían ser más confusos (imagen 1) que otros (imagen 2). Importa la obtención de estos datos para la instancia de devolución integral sobre las respuestas obtenidas.

Beneficios de la evaluación remota

- Facilita la corrección posterior. Una problemática generacional que venía ocurriendo a la hora de las correcciones estaba dado por la caligrafía de las y los estudiantes. Muchas de ellas resultaban incomprensibles, demorando la corrección y tornándola más dificultosa. Incluso se hacía hincapié no solo en el contenido volcado sino en los errores ortográficos que año tras año resultaban crecientes, siendo un punto de debate sobre la corrección o no de los mismos. En nuestro caso tal corrección nos resulta necesaria y justamente con la virtualidad es más sencillo señalar errores ortográficos, gramaticales, etc.

- Facilita la corrección integral. A la hora de evaluar con casos prácticos no es posible concentrarse solo ante el caso concreto en tanto puede haber muchas interpretaciones del mismo. La digitalización en las respuestas facilita una lectura más ágil que conlleva a tener un parámetro mínimo para luego establecer el sistema de notas a asignar.

- Facilita una devolución más clara. Al respecto, como hemos comentado, la posibilidad de re enviar el formulario de preguntas o el documento ayuda a sostener un hilo inmediato en la respuesta hacía la o el estudiante.

La evaluación remota durante la presencialidad

El primer cuatrimestre de este año 2022 retomamos la actividad docente en las aulas. Eso, además de ser algo sumamente deseado y esperado, representó un re acomodamiento pudiendo obtener las herramientas consideradas como beneficiosas de la virtualidad. La experiencia de la evaluación a distancia fue considerada como una opción, más que nada desde el aspecto emocional de cada uno de los estudiantes, considerando que, si bien muchas veces quienes impartimos clases somos adultos con basta experiencia en calidad de estudiantes, no debemos de olvidar aquella situación a la hora de “la prueba” en la universidad; casi una tragedia griega.

La salud mental pos pandémica es un factor importantísimo a considerar que de hecho las instituciones deben de tener presentes. Puede que aún nos quede un resto de tiempo para regresar a una “normalidad” hasta olvidada.

Realizar la evaluación de forma remota puede resultar un alivio en esa carga emocional que genera la ansiedad y el miedo ante la idea de un examen que, si bien lo entendemos como una instancia más de aprendizaje, conlleva una nota numérica que podrá definir la aprobación o no de la asignatura.

En concreto, en el primer cuatrimestre del presente año 2022 se incluyó en el formulario de cierre la pregunta acerca de si consideraban mejor la posibilidad de rendir desde el domicilio. Las respuestas fueron variadas, si bien quienes daban el sí manifestaban mayor tranquilidad otros sentían inseguridad de no poder evacuar dudas.



Situación de la evaluación oral virtual

En lo que refiere a la evaluación mediante videollamada o reunión virtual durante el período de aislamiento las evaluaciones mensuales libres resultaron ser escasas. Si bien se anotaron estudiantes para rendir se presentaban pocos o incluso se ha asistido a instancias finales sin asistencia alguna.

En el caso de exponer la dificultad estuvo dada por la intervención docente en la exposición, ya que la modalidad durante la virtualidad consistió en la práctica en la evacuación de un tema del programa, lo que significó evitar el sorteo de dos unidades temáticas incluidas en el programa de examen. Se trataba de escuchar e ir tomando nota sobre la exposición para luego formular preguntas asumiendo el riesgo en la falta de teoría aprehendida.

Esta experiencia significó entender que, si bien se sostiene la evaluación final en la denominada “mesa libre”, la misma no logra dar una acabada congruencia en la comprensión de la materia, reduciéndola en compartimientos estancos.

A modo de conclusión

Sin lugar a dudas la pandemia, que aún no acaba por completo, ha dejado enseñanzas múltiples en tanto la actividad docente, como servicio esencial, que no se detuvo pese a las condiciones de no presencialidad.

Eso hace que en el momento presente sea incipiente formular conclusiones acabadas o definitivas en base a lo sucedido, pero si poder observar algunas dinámicas que han variado al momento de, por ejemplo, conectar el plano presencial en el aula con el virtual remoto, lo que permitió incluso mayor relajamiento del alumnado que cuesta volver a modelar en las aulas presenciales.

Imposible sería exigir que en el presente año se retome el mismo ritmo existente previo al aislamiento; más bien sería interesante pensar un nuevo modelo empatizando con nuevos modelos y tiempos de atención pedagógica; nuevos modelos de evaluación; consultas recurrentes acerca de la asertividad en las formas de conducir las clases.

De este modo la o el educadora o educador abandona su jerarquía en consulta de su tarea. Dialoga con las y los estudiantes sobre su labor, así como siempre ha tenido la facultad de opinar sobre la tarea de aquellas/os. Se permite fallar en tanto el contexto ha resultado hasta incluso traumático.

De este modo entonces, el proceso de evaluación asume el carácter de dialógico. Asume la idea de un debate de conocimientos con un piso mínimo de teoría, sin dudas, que permite permeabilizar otras exigencias innecesarias.

Las prácticas de evaluación en el campo de la salud en el Profesorado Universitario en Biología

Ana G. Pedrini
Hilvana J. Winnik

Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Misiones

anapedrini1@gmail.com

hilvanawinnik@gmail.com

RESUMEN

El objeto de la presente comunicación es describir las prácticas de evaluación en dos asignaturas cuatrimestrales del tercer año del Profesorado Universitario en Biología de la FCEQyN-UNaM. Sendas materias integran el trayecto formativo en Educación para la Salud y el Ambiente y son correlativas entre sí, además son desarrolladas por el mismo equipo docente. En este desarrollo secuenciado se observa un proceso complejizador tanto de las propuestas de enseñanza y de aprendizaje como de los conocimientos que está acompañado de una práctica de evaluación socioconstructiva. En este caso, nos referiremos a los criterios e instrumentos de evaluación que se aplican en las mismas.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, prácticas, salud, profesorado, biología.

DESARROLLO DEL TRABAJO

INTRODUCCIÓN

Las asignaturas Salud Comunitaria y Ambiental y Salud Individual forman parte del trayecto formativo en Educación para la Salud y el Ambiente del Profesorado Universitario en Biología (PUB) de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones.

Ambos espacios curriculares cuentan desde hace varios años con un aula virtual que en sus orígenes fue utilizada como repositorio de bibliografía y actividades para los/as estudiantes, aunque desde el año 2019, con el paso a la Plataforma Moodle, se utilizan como aula expandida. Las aulas virtuales se basan en la premisa de que las TIC no son simplemente un medio o una herramienta para desarrollar la inteligencia, sino un espacio



multidimensional, público, colaborativo, para la construcción de ideas, conceptos e interpretaciones, la organización y la acción (Batista, 2007). Consideramos que pueden aportar un espacio que puede integrarse y complementar las tareas del aula, especialmente en la experimentación y aprendizaje de otras formas de conocer y otros modos de expresarse, de comunicarse y de hacerse visibles en la que estos futuros profesores desarrollen competencias de educación para la ciudadanía. Atento a lo expresado por Onrubia:

“La incorporación a las prácticas educativas de las nuevas herramientas tecnológicas, y el diseño y desarrollo de procesos virtuales de enseñanza y aprendizaje apoyados en esas herramientas, estén presididos, en los distintos casos, por la necesaria reflexión y por la suficiente fundamentación conceptual” (2005, p. 2)

Por ello las propuestas asincrónicas se enmarcan en un proyecto pedagógico que le otorga significatividad y sentido y que promovería la formación mediada.

En lo que respecta a las prácticas de evaluación, las mismas se sustentan en la evaluación formativa y formadora pudiendo utilizarse todas las instancias propuestas como evidencias de aprendizaje y de instancias de metacognición. Monereo (2003) refiere a que cuando lo que se busca es:

“favorecer el ajuste y regulación de la enseñanza, y la autorregulación del propio aprendizaje nos situamos de lleno en los enfoques de la denominada, respectivamente, evaluación formativa y formadora, que únicamente se distingue de una situación de enseñanza aprendizaje por la intencionalidad del profesor: recoger indicios del progreso constructivo de los alumnos para tomar decisiones educativas.” (2003, p. 73)

Los tipos de evaluación utilizados entre los ciclos lectivos 2021 a 2022 son de diagnóstico, de proceso y sumativa o final.

La evaluación diagnóstica consiste en la utilización de un formulario de KPSI, - (“Knowledge and Prior Study Inventory”, en castellano “Listado de Conocimientos Previos a la Enseñanza”-) que involucra dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales. De acuerdo con Furman (2021), este formulario es una rutina que se usa para iniciar un tema (y luego se puede retomar al final, para hacer visible lo aprendido) y ayuda a que los estudiantes evalúen su conocimiento inicial sobre lo que van a estudiar.

Para la evaluación en proceso se utilizan cuestionarios, rúbricas, listas de cotejo, comentarios de retroalimentación. En el caso de las rúbricas son publicadas junto con las consignas de la tarea solicitada. Al respecto, Furman (2021) sostiene que:

“Las listas de cotejo y las rúbricas nos permiten compartir con los alumnos qué vamos a valorar en sus producciones y transparentar nuestros criterios de evaluación. Por eso, es fundamental que podamos dárselas de antemano, para que tengan una referencia clara a la hora de elaborar sus trabajos y puedan autoevaluarse antes de entregarlos sobre una base concreta” (2021, p. 288)

En el diseño de los trabajos prácticos individuales o grupales, así como en las instancias parciales se proponen actividades auténticas como herramientas de evaluación. Al respecto, Anijovich y Cappelletti (2017, p. 120), definen a la evaluación auténtica como “aquella que propone situaciones del mundo real o cercanas a ellas, problemas significativos, complejos, para que los alumnos utilicen sus conocimientos previos, pongan en juego estrategias y demuestren la comprensión de sus saberes”.

La evaluación final de las dos asignaturas consiste en una instancia de integratorio, para los/as estudiantes que promocionan la asignatura, o el examen final, en el caso de quienes solamente la hayan regularizado cuyo instrumento de evaluación es un examen oral en el que deben presentar un mapa o red conceptual.

Los instrumentos de ambos espacios curriculares en el marco de una práctica híbrida se pueden clasificar según su modalidad en:

- Autoevaluación: KPSI inicial y de cierre; cuestionarios, rúbricas individuales.
- Co-Evaluación: Rúbricas intra equipo/grupo colaborativo e intergrupo; debates virtuales.
- Heteroevaluación: listas de cotejo para trabajos prácticos individuales; rúbricas para trabajos grupales; parciales individuales y grupales escritos.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Salud Comunitaria y Ambiental

Los contenidos mínimos de Salud Comunitaria y Ambiental (SCyA) son: Salud: concepciones. Proceso salud- enfermedad. Salud Pública. Determinantes de salud. Nueva Promoción de la Salud. Sistemas sanitarios. Acciones de Salud. Epidemiología. Salud Ambiental. Saneamiento ambiental. Educación sanitaria. Seguridad y Soberanía alimentaria. Educación alimentaria y nutricional.

Dentro de la propuesta metodológica se proponen espacios colaborativos e interactivos indispensables en la generación de ambientes para que estudiantes disfruten más sus quehaceres académicos y logren autonomía en el aprendizaje. Para ello es importante no solo brindar herramientas que favorezcan el trabajo en grupo, sino crear espacios dedicados al argumento, la discusión y la toma de decisiones.

La propuesta de evaluación busca incorporar la perspectiva de evaluación formativa entendiendo que:

“la práctica en una clase es formativa en la medida en que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes es obtenida, interpretada y usada por docentes, aprendices o sus pares para tomar decisiones acerca de sus próximos pasos en la instrucción que tengan probabilidades de ser mejores, o mejor fundadas, que las decisiones que ellos hubieran tomado en la ausencia de la evidencia que fue obtenida” (William, 2009, como se citó en Anijovich, 2017, p. 32).



Por ello, se aplican, de manera sistemática, rúbricas de autoevaluación y coevaluación.

Para este espacio curricular se ha diseñado un KPSI que incluye concepciones de salud y conocimientos abarcativos de las dimensiones conceptuales (salud pública, prevención, promoción, organización sanitaria, epidemiología, entre otros) procedimentales (acciones de prevención y de promoción, líneas de tiempo, analizar artículos periodísticos, trabajar colaborativamente, diseñar cuestionarios para encuestas, entre otros) y actitudinales (valorar interacción grupal, rigor en las producciones, cooperar, entre otros).

La evaluación del proceso se lleva a cabo utilizando instrumentos como trabajos prácticos, cuestionarios y exámenes parciales escritos con una posibilidad de recuperatorio.

Con respecto a la validez que le otorgan los y las estudiantes a las rúbricas que se utilizan para la devolución se comparten los siguientes testimonios referidos a las instancias de autoevaluación, coevaluación y de heteroevaluación:

“Podimos ver qué aspectos teníamos que mejorar, las cosas que hicimos bien o mal, la auto-evaluación grupal de nuestros compañeros y por parte de los docentes, es una buena forma de evaluar y también se vio reflejado el uso de TIC” (cohorte 2022).

“Podemos distinguir nuestras fortalezas y debilidades”. “Nos sirve para saber qué están evaluando y por lo tanto cómo debemos proceder” (cohorte 2022).

“permite una crítica constructiva, sabemos de antemano que nos están evaluando, permite participación de los compañeros al evaluar” (cohorte 2022).

En los trabajos prácticos, se proponen actividades que involucran la construcción individual de una línea de tiempo, trabajo colaborativo de indagación y aula invertida, revisión de la información proveniente de distintos de sitios web de programas provinciales y nacionales vinculados a la salud, análisis de casos de epidemiología, análisis de artículos periodísticos, elaboración de infografías, presentación de un programa de televisión, análisis de proyectos, armado de un “árbol” de problemas ambientales y elaboración de un video con reflexiones sobre lo aprendido desde el rol de promotor de la salud y promotor ambiental utilizando una herramienta digital de creación de animaciones.

El trabajo de indagación a campo está orientado a investigar distintas demandas o situaciones sociales en la comunidad o en grupos sociales. Esto permite analizar diferentes formas de vida y percepciones que se originan en diversas culturas e interpretar los datos a la luz del marco teórico. Se invita a la conformación de grupos colaborativos y a la selección de un tema relacionado a los módulos desarrollados (salud y sociedad, organización sanitaria y/o nociones de epidemiología) a partir del interés del grupo. Los/as estudiantes diseñan cuestionarios, los aplican en la muestra poblacional definida, analizan los datos, triangulan teóricamente y comunican los hallazgos.

El primer examen parcial de carácter individual consiste en la elaboración de un texto que manifieste la relación histórica entre los conceptos “salud”, “salud pública”, “promoción de la salud” y “epidemiología”, con la posibilidad de incorporar otros términos. También, involucra la interpretación de un esquema conceptual, elaboración de una propuesta de promoción de la salud y el análisis de un artículo periodístico.

En el segundo parcial, realizado en forma grupal, se propone realizar el análisis del diagnóstico de un proyecto socio-comunitario y, a partir de ello, elaborar y describir acciones de promoción y prevención y planificar actividades participativas en las que se incluya materiales gráficos y presentaciones teóricas.

El integratorio consiste en la lectura de distintas noticias periodísticas, la elección de una de ellas y el análisis de la información teniendo en cuenta los contenidos abordados en los distintos módulos de la asignatura. En suma, solicita la redacción de un texto con una interpretación crítica del artículo periodístico.

Salud individual

Los contenidos mínimos de Salud Individual (SI) son: Ciclo vital. Subjetividad y salud mental. Promoción y prevención de la salud individual. Riesgo y resiliencia. Sexualidad. Modelos de educación sexual. Consumo problemático de sustancias. Adicciones y multicausalidad. Modelos de prevención del consumo. Problemática de la violencia. Conflicto. Convivencia. Adolescencias y juventudes. La propuesta de trabajo responderá a una perspectiva socio crítica, orientada a posibilitar la metareflexión sobre su realidad inmediata y sus intenciones educativas. Para llevarla a cabo, se utilizan las siguientes estrategias didácticas: talleres, cine debate y trabajo práctico de campo.

La evaluación es de carácter formativa, centrándose en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; la importancia de la metacognición para la autorregulación de los aprendizajes por parte del/de la estudiante y el valor de la retroalimentación como instrumento de devolución del docente.

El KPSI correspondiente a este espacio retoma y complejiza conocimientos del instrumento de la asignatura anterior. Indaga nuevamente sobre concepciones de salud e incluye las dimensiones conceptual (proceso salud enfermedad, determinantes de la salud, prevención, promoción, salud sexual y reproductiva, violencia, factores protectores, entre otros) procedimental (acciones de prevención y de promoción, redes conceptuales, análisis de películas, diseño de cuestionarios para entrevistas, entre otros) y actitudinal (rigor en las producciones, valorar interacción grupal, respeto por las opiniones, entre otros).

La evaluación del proceso se realiza a través de trabajos prácticos, cuestionarios individuales, debates virtuales y exámenes parciales.

Con respecto a la validez que los y las estudiantes otorgan a los cuestionarios se comparten los siguientes testimonios:



“reflexionar acerca de qué debía profundizar, y cómo utilizar el conocimiento construido en la cátedra para la interpretación tanto de las consignas, como de las diversas situaciones” (cohorte 2021).

“ver en qué cuestiones debería volver a focalizar y leer nuevamente” (cohorte 2021).
“siento que aprendí a autoevaluarme de manera más objetiva, intentando reconocer las dificultades que tenía para responder algunas preguntas y aquellas en las que no sabía la respuesta” (cohorte 2021).

“Aprendí a distribuir los contenidos en función de los tiempos pautados” (cohorte 2021).

Con respecto a los trabajos prácticos, involucran propuestas de actividades como la elaboración de organizadores gráficos a partir de la consulta de la bibliografía sugerida, la búsqueda y análisis de noticias periodísticas y datos estadísticos, la revisión de los materiales presentados en sitios web, la elaboración de mensajes publicitarios, la organización de una planilla de colección de recursos, el análisis de casos sobre acoso escolar, violencia en y de la escuela y resolución de casos para entablar climas sociales escolares con perspectiva de derechos. La revisión de materiales educativos y la elaboración de una propuesta escolar o comunitaria de promoción de la salud para jóvenes en la que se incluyan acciones de prevención de enfermedades o trastornos vinculados a las temáticas abordadas.

El trabajo de indagación a campo, consiste en abordar una de las problemáticas de la salud trabajadas: “sexualidad”, “violencia” y/o “uso problemático de sustancias”, considerando los ejes transversales salud mental, riesgos y juventudes y recortando el tema a partir del interés del grupo. Así diseñan y realizan entrevistas al universo juvenil especificado, analizan los datos, triangulan teóricamente y comunican los hallazgos.

Con respecto al cine como estrategia didáctica (Pedrini, 2012), se propuso para cada módulo de contenidos una película y su correspondiente debate virtual como instancia de evidencia de aprendizajes. Con esta e-actividad se busca generar un espacio de interacción y aprendizaje en el que, a partir de la lectura bibliográfica, de la reflexión en torno a la película, de la lectura de los comentarios de otros/as y de la redacción de las intervenciones propias, se genere una dinámica relacional que favorezca nuevos aprendizajes (Badia Martín (s/d)).

En cuanto a los exámenes parciales, se realizan dos de carácter escrito, individual y domiciliario, de los cuales, solo se puede recuperar uno de ellos. Consisten en una reflexión personal sobre la película, la construcción de una red conceptual con su justificación, y la tercera actividad consiste en elaborar un guión para podcast y el podcast enunciando apreciaciones del propio proceso de aprendizaje, del grupo y de las temáticas abordadas contando con las siguientes preguntas de orientación: ¿Qué aprendí? ¿Qué no entendí? ¿Qué me interesó más? ¿Qué necesito reflexionar y/o profundizar?, entre otras.

La instancia de evaluación integradora es la elaboración de un podcast de 12-15 minutos en los que cuenten a un/a estudiante del PUB cuáles son los ejes conceptuales y módulos abordados en SÍ. En el desarrollo del mismo se debe incluir: descripción conceptual de cada eje y módulos; enfoques teóricos de cada eje y módulos; explicación de las relaciones o cruces teóricos que se realizan entre ejes y módulos; tres autores que les hayan resultado significativos y la justificación de elección; una frase o idea sobre el valor que tiene cursar la asignatura para un estudiante del PUB.

CONCLUSIONES

Las prácticas de evaluación de las asignaturas Salud Comunitaria y Ambiental y Salud Individual, que integran el trayecto formativo en Educación para la Salud y el Ambiente del Profesorado Universitario en Biología de la FCEQyN - UNaM, se caracterizan por organizarse en los momentos inicial, de proceso y final; por llevarse a cabo como heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación mediante diversos instrumentos, actividades y herramientas como las rúbricas y las listas de cotejo. Se destaca de la experiencia pedagógica relatada la autenticidad de las propuestas de evaluación formadora puesto que, con las mismas, se busca que los/as estudiantes se apropien de lo abordado en las clases de las asignaturas y que lo puedan utilizar en contextos próximos a los que se desempeñarán como docentes y promotores/as de la salud y el ambiente.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, Año 2, Volumen 1. ISSN 2448-6248 (electrónico).

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Badía Martín, M. (S/D). Desarrollo de una metodología docente para entornos virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). España.

Batista, M.A. (2007). *Tecnologías de Información y la Comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Díaz, F. y Barriga, A. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.



Furman, M. (2021). *Enseñar distinto*. 2da edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo*, Vol. 32.

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II.

Pedrini, A. (2012). El cine como estrategia de enseñanza de la salud individual. *X Jornadas Nacionales y V Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*. Córdoba, Argentina.

Percepciones de los docentes con respecto al rendimiento académico durante la pandemia de COVID-19

Debora E Moriconi
Andrea B Dulbecco
Elizabeth Cattaneo

Facultad de Ciencias Médicas (UNLP)
dmoriconi@med.unlp.edu.ar
adulbecco@med.unlp.edu.ar
ecattaneo@med.unlp.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo se realizó en el marco de la cátedra de Bioquímica y Biología Molecular de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y tuvo como objetivo analizar, desde el punto de vista docente, los motivos subyacentes a la disminución progresiva en el rendimiento académico de los alumnos en los años de pandemia. Bioquímica y Biología Molecular es parte del ciclo básico de la carrera de Medicina y la comprensión e integración de sus contenidos contribuye a su formación profesional y es clave para interpretar los saberes de materias posteriores.

Para realizar el trabajo se analizaron los datos de rendimiento académico durante la cursada de las cohortes de alumnos 2019, 2020 y 2021, así como también algunos puntos de entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes y docentes de la cátedra, que están relacionadas con la temática a desarrollar.

El análisis de los resultados nos permitió encontrar puntos de coincidencia entre la mirada de los docentes y los estudiantes acerca de la problemática en cuestión, así como también temas de reflexión que aportarán a mejorar la tríada enseñanza-aprendizaje-evaluación entre todos los participantes involucrados.

PALABRAS CLAVE: evaluación, desmotivación, asistencia, conocimientos previos



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo intentará indagar, conocer, y caracterizar las concepciones que los docentes de la cátedra de Bioquímica y Biología Molecular de la Facultad de Ciencias Médicas (UNLP) en relación a las cursadas virtuales producto de la pandemia y conocer las razones que desencadenaron la disminución progresiva en el rendimiento académico de los alumnos.

Bioquímica y Biología Molecular (BBM) constituye una de las materias troncales de segundo año (ciclo básico) de la carrera. Es una materia anual y sus contenidos están íntimamente relacionados con materias anteriores y son la base para poder comprender los saberes de materias posteriores como Farmacología, Bioquímica Clínica, entre otras, además de contribuir a la formación profesional como médicos de los estudiantes que eligen esta Casa de Estudios.

Tradicionalmente, la cursada presenta una modalidad presencial conformada por clases teóricas llamadas seminarios a cargo de los Profesores y clases de trabajos prácticos basadas en la resolución de problemas a cargo de los Jefes de Trabajos Prácticos (JTPs) y los Ayudantes. El decreto presidencial de aislamiento social y obligatorio establecido en Marzo del 2020 produjo la interrupción repentina de las clases presenciales y el abrupto pasaje a la educación remota, de emergencia o virtualidad forzosa de todo el sistema educativo. Este desafío exigió a las cátedras reestructurar rápidamente sus actividades para poder cumplir con la realización del ciclo lectivo. En particular, BBM dedicó mucho tiempo durante el 2020-2021 a reorganizar la cursada de manera de poder brindar los recursos necesarios a los alumnos en pos de facilitar la comprensión de los temas pertinentes de la materia. En este contexto, la cátedra organizó sus actividades en: clases sincrónicas de consulta y clases teóricas grabadas a cargo de los Profesores, autoevaluaciones semanales organizadas y guiadas por los JTPs y clases sincrónicas de resolución de problemas a cargo de los Ayudantes, entre otros recursos didácticos disponibles para los alumnos, que no eran utilizados en la modalidad presencial.

En términos generales, este repentino cambio impactó en la docencia universitaria, en las prácticas de la enseñanza, en las relaciones de los actores y en el modo de circulación, producción, construcción y distribución del conocimiento en las aulas universitarias (Morandi, 2021).

Asimismo esta “virtualidad forzosa” encontró a muchos de los estudiantes y docentes en una situación de dificultad para desarrollar de manera adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje, dada la limitación en el acceso a Internet o solo el acceso a través de datos móviles (Pierella & Borgobello, 2021).

En un análisis de la educación a partir de narraciones de docentes de ocho países, se plasmaron preocupaciones sobre las dificultades en la organización de los tiempos; problemas de conectividad y acceso a dispositivos para el trabajo pedagógico; el propio cansancio docente a partir de la necesidad de producción de materiales específicos;

insuficiente preparación tanto de estudiantes como de docentes para afrontar la enseñanza desde estas modalidades; entre otras (Proença & Borgobello, 2020).

Este trabajo tiene como fin abordar una de las problemáticas que atravesó la cátedra de BBM durante los años de pandemia y que fue la disminución progresiva del rendimiento académico que puede observarse al comparar las cohortes de estudiantes 2019, 2020 y 2021.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Para cumplir los objetivos planteados, se realizó primeramente un análisis de los datos de cursada correspondiente a todos los alumnos inscriptos en los ciclos lectivos 2019, 2020 y 2021. Específicamente, para evaluar el rendimiento, se llevó a cabo un recuento de los alumnos que aprobaron, desaprobaron y abandonaron la materia en cada uno de esos años. Esta información permitió interpretar y reconstruir el rendimiento académico de los estudiantes en un contexto de pandemia (año 2020 y 2021) y compararlo con el desempeño de los mismos en un contexto de cursada totalmente presencial (año 2019).

Por otro lado se enviaron por mail entrevistas individuales semiestructuradas a los docentes de la cátedra y a todos los estudiantes inscriptos en las cursadas virtuales (2020-2021). Las mismas estuvieron confeccionadas con preguntas que permitieron documentar las representaciones, indagar sobre las trayectorias y comprender las emociones y percepciones de los actores durante la cursada bajo las condiciones establecidas por el aislamiento social preventivo y obligatorio de la pandemia del COVID-19.

En este contexto, pensamos que la adopción de la modalidad virtual había sido la solución al incremento exponencial de alumnos que recibimos cada año, pero fue muy notorio el cambio en el desempeño de los alumnos que cursaron la materia en el 2019 (modalidad presencial) en relación a los años 2020 y 2021 (modalidad virtual).

La siguiente tabla muestra que el número de alumnos que se inscriben en la materia aumenta año tras año; sin embargo el rendimiento académico disminuye drásticamente desde el 2019 al 2021, como se ve reflejado en el aumento del porcentaje de alumnos que desaprueban y abandonan la materia.

	Cantidad de Estudiantes %		
	2019	2020	2021
Aprobaron	762 91%	1161 86%	628 17%
Desaprobaron	39 5%	169 13%	628 17%
Abandonaron	34 4%	15 1%	2393 66%
Total	835	1345	3649

Tabla 1: rendimiento académico de las cohortes 2019, 2020 y 2021 en la cátedra de Bioquímica y Biología Molecular de la Facultad de Ciencias Médicas (UNLP) expresado en valor absoluto y porcentaje.



Sumado al recuento de los alumnos que aprobaron, desaprobaron y abandonaron la cursada en las instancias de acreditación parcial en los años analizados, los docentes observamos a lo largo de la cursada que muchos alumnos se inscribían a la misma pero no comenzaban, otros se conectaban a las clases, pero no participaban activamente y una gran cantidad de alumnos se anotaban para rendir, pero no se presentaban o, lo más preocupante para los docentes, desaprobaron en forma masiva las instancias de primer parcial. La siguiente tabla muestra que el 80-90% de los alumnos pierden la cursada en el primer parcial en los tres años analizados.

	Cantidad de Estudiantes %		
	2019	2020	2021
Desaprobados en 1° Parcial	32 82%	151 89%	553 88%
Desaprobados en 2° Parcial	7 18%	18 11%	75 12%
Total	39	169	628

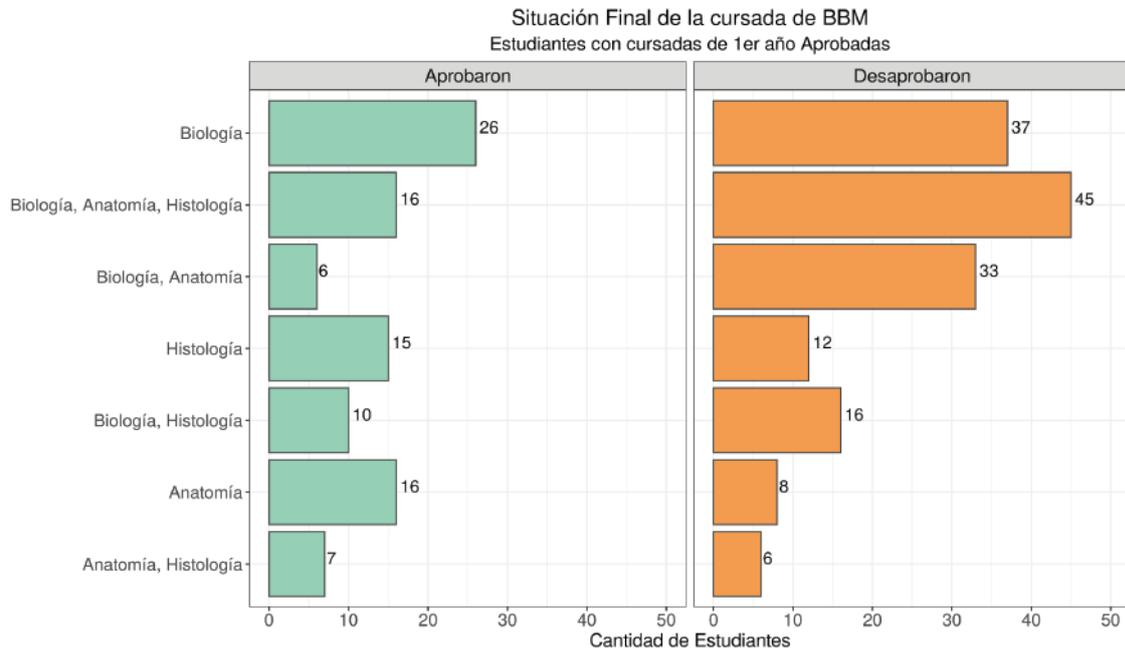
Tabla 2: análisis de alumnos desaprobados por parcial en 2019, 2020 y 2021 expresado en valor absoluto y porcentaje.

Frente a este tipo de situaciones no es raro que estudiantes y docentes tengan diferentes puntos de vista acerca de los motivos que llevan a esta disminución del rendimiento. Es por esto que durante los años 2020 y 2021 realizamos encuestas a los docentes y estudiantes de la cátedra, con el objetivo de tratar de determinar, según cada una de las partes involucradas, cuáles fueron las causas del bajo rendimiento, e intentar encontrar puntos de acuerdo o de intervención para solucionar esta problemática.

Como se comentó en la introducción este trabajo se focaliza en la mirada y concepciones de los docentes, las cuáles fueron recopiladas a partir de una encuesta realizada a los 3 grupos de docentes de la cátedra: Profesores, JTPs y Ayudantes.

En base a los resultados de dicha encuesta pudimos determinar que el 61% de los docentes encuestados considera que los aprendizajes se vieron afectados en la virtualidad, mientras que el resto considera que esto solo sucedió en algunos casos. Al consultar acerca de los motivos, uno de los puntos que los docentes consideraron determinante del rendimiento académico en BBM fue la situación previa de los estudiantes con respecto a las materias del primer año de la carrera. Para evaluarlo analizamos el resultado de las encuestas realizadas a los estudiantes que cursaron BBM durante el 2021 y pudimos observar que el rendimiento en los parciales de BBM se incrementa notoriamente cuando los alumnos aprobaron los tres finales correspondientes a las materias obligatorias de 1° año (Anatomía, Histología y Biología), dos de los tres finales (cualquiera sea la combinación) o solo Biología, comparado con la aprobación de las respectivas cursadas (Figura 1).

A



B

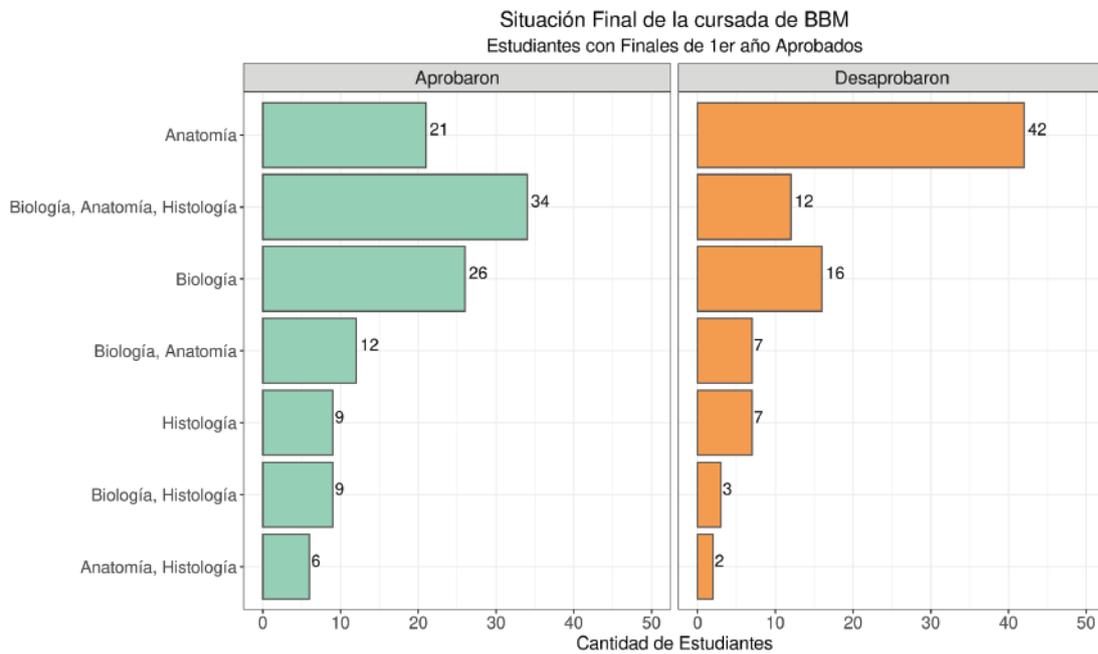


Figura 1: rendimiento académico de los estudiantes encuestados. A) Estudiantes con cursadas de 1° año aprobadas. B) Estudiantes con finales de 1° año aprobados. En la categoría Desaprobados se agruparon los que desaprobaron ambos parciales y los alumnos que no rindieron.



Académicamente, las materias del 1° año de la carrera aportan a los estudiantes saberes básicos de biología celular y funcionamiento del cuerpo humano necesarios para la comprensión de las materias de 2° año.

Los resultados de la Figura 1 concuerdan con uno de los motivos mencionados por el plantel docente como principal determinante de la disminución del rendimiento académico, y es un punto de acuerdo con los estudiantes encuestados dado que varios de ellos manifestaron que *“el final de Biología aprobado hubiera favorecido la asistencia y la participación de los alumnos en la cursada”*.

El segundo motivo mencionado por los docentes como causante del bajo rendimiento académico fue la baja asistencia y participación de los estudiantes a las clases sincrónicas propuestas. Para evaluarlo analizamos las respuestas brindadas por los estudiantes en su encuesta relacionadas a su asistencia y participación en las 3 actividades sincrónicas no obligatorias propuestas por la cátedra: consultas con los Profesores, los JTPs y los Ayudantes (Figura 2). Además relacionamos estas respuestas con su rendimiento académico (Figura 3).

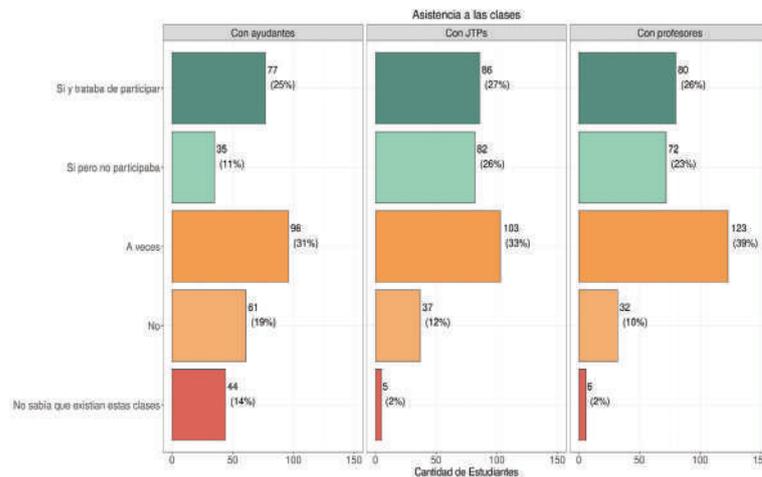
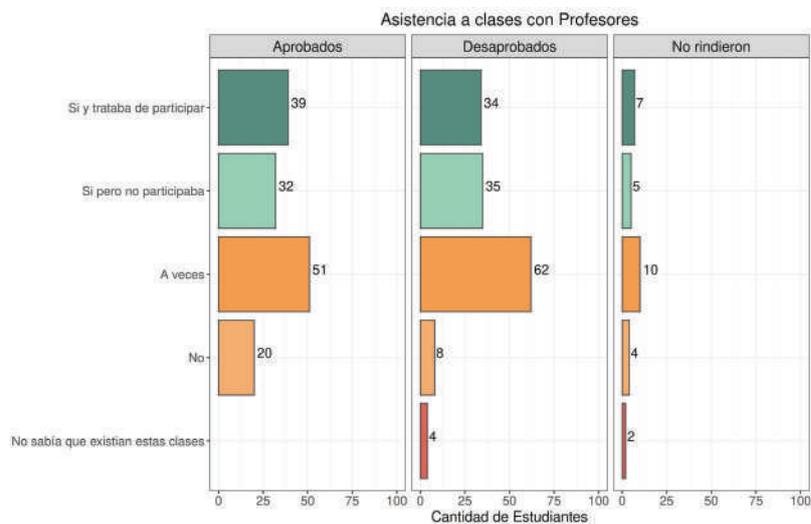


Figura 2: asistencia y participación en las actividades de los estudiantes encuestados.



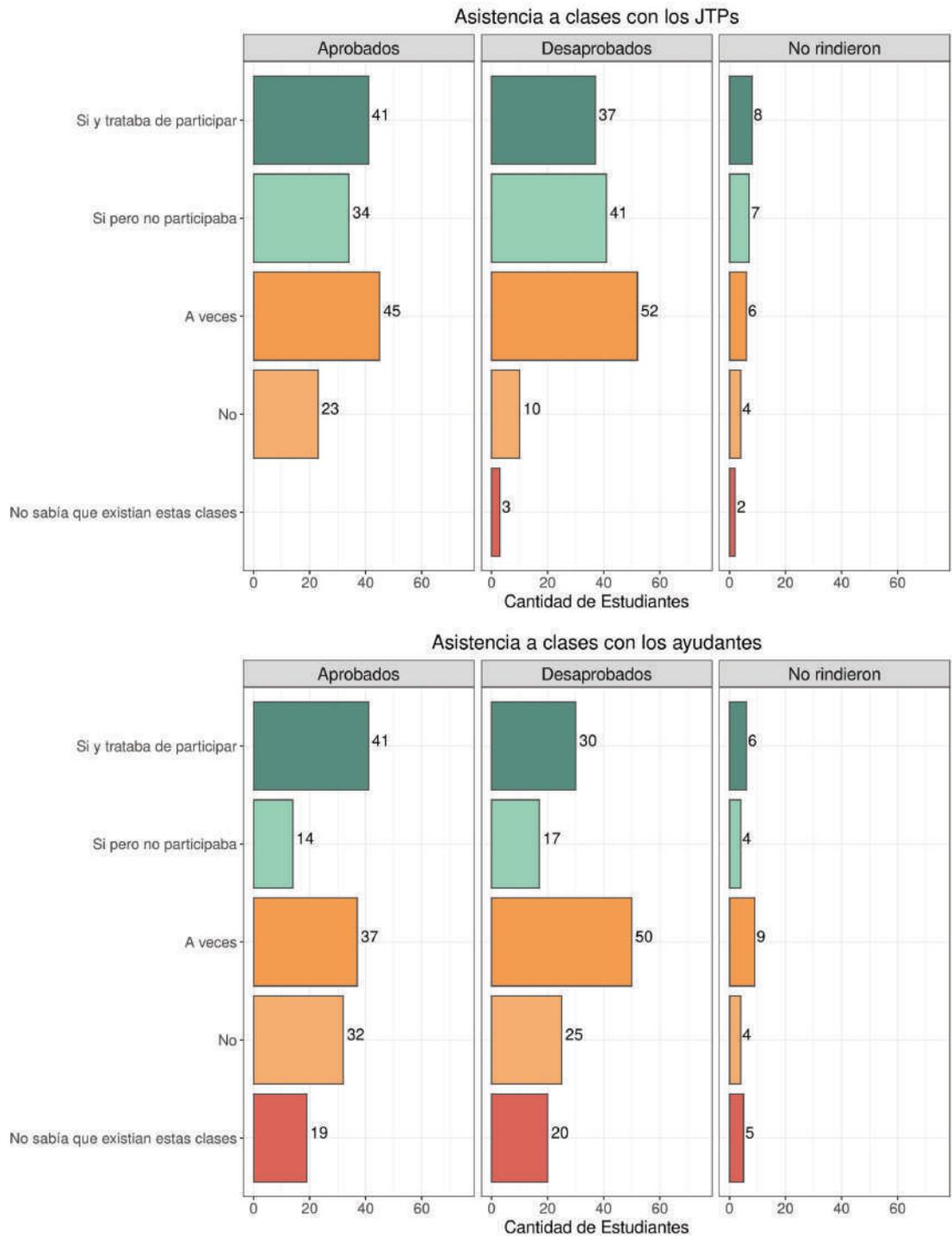


Figura 3: relación entre asistencia a clases y participación con desempeño académico.

La Figura 2 muestra que aproximadamente el 50% de los estudiantes que respondieron la encuesta asistía a las clases propuestas, pero sólo el 25% de los mismos admite haber

participado activamente de las mismas. Sin embargo, como puede observarse en la Figura 3, la asistencia y participación de los estudiantes en las clases propuestas no influye en el rendimiento académico de los mismos.

En relación con esta problemática, tanto los docentes como los alumnos destacaron reiteradas veces que la no obligatoriedad para la asistencia a clases provocó una falta de compromiso personal que se puso de manifiesto en el desinterés que los alumnos mostraron durante la cursada. En palabras de los alumnos: *“...es necesario que sean obligatorias y tomen presente para que los estudiantes se motiven más”*; *“Capaz por no ser obligatorio la gente no se conectaba”*; *“Yo creo que es por el hecho de no ser obligatorio el motivo de no prender cámaras o no asistir”*, etc. Coincidentemente, los docentes manifiestan de manera independiente que la motivación por llevar adelante la cursada de BBM depende para muchos alumnos de las exigencias que la cátedra disponga y no de una responsabilidad personal del estudiante universitario. *“Al no tomar asistencia fue poco el porcentaje de estudiantes que siguieron la cursada”*. *“La virtualidad transformó muchas actividades en no obligatorias ... y dejó la responsabilidad de utilizar todos los recursos disponibles para aprender en manos de los alumnos, muchos no pudieron o no supieron aprovecharlos”*.

Por último, otros motivos mencionados por los docentes como causales del bajo rendimiento académico fueron:

- la poca comunicación que existe entre los autores a través de las pantallas lo que imposibilita a los docentes poder ayudar y entusiasmar a aquellos alumnos que presentan dificultades.
- dificultades relacionadas a la conectividad, la comprensión y aprovechamiento de las herramientas digitales disponibles o un uso inadecuado de las mismas, *“Los estudiantes al acostumbrarse a mirar textos o ejercicios digitalizados desde una pantalla, pierden la práctica de escribir estructuras, tomar apuntes (porque pueden ver un video infinidad de veces) por lo que se pierde la fijación del conocimiento.”*
- la falta de un espacio apropiado en el hogar para asistir y participar de las actividades virtuales.

CONCLUSIONES

En conclusión, son varios los factores que afectaron negativamente el aprendizaje de los alumnos en la virtualidad en comparación con las clases presenciales.

Algunos de ellos fueron los esperados y son los que están asociados a las dificultades propias de la virtualidad y la conectividad que atravesó a la educación universitaria a nivel general, así como también los relacionados a las carencias de saberes previos necesarios para afrontar la cursada de BBM. Otros si fueron inesperados y requieren de una interpretación menos lineal. Uno de ellos es el hecho de no observar diferencias notables entre asistir a las actividades y aprobar la materia, lo cual puede estar relacionado con la

idea de que “asistir” es sinónimo de conectarse, lo cual no implica necesariamente un rol comprometido con la situación de aprender. El otro es la demanda repetida de parte de los estudiantes de tener actividades “obligatorias” o “con asistencia controlada” en la virtualidad, a cuya ausencia hacen en gran medida responsable del bajo rendimiento académico. Esto nos plantea como cátedra el gran desafío de transmitir a nuestros estudiantes no solo las herramientas necesarias para comprender la asignatura, sino también la responsabilidad de adquirir una actitud de participación activa en su formación profesional, motivada por el interés de aprender y no condicionada por la obligatoriedad.

BIBLIOGRAFÍA

Morandi, G. (2021). “Aquellos que nos pasa”. Acontecimientos, sentidos y experiencias docentes en pandemia. *Trayectorias Universitarias*, 7, 1–7.

Pierella, M. P., & Borgobello, A. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la post pandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 049. <https://doi.org/10.24215/24690090e049>.

Proença, M., & Borgobello, A. (2020). Contribuições do Grupo de Trabalho Psicologia e Educação da SIP em tempos de Pandemia COVID-19. *SIP Bulletin*, 107, 9-14. Retrieved from <https://sipsych.org/publications/sip-bulletin/>



Reflexiones docentes sobre la evaluación desde la perspectiva de los estudiantes de Ciencias de la Salud

Anabel M. González
Karina I. Schmidt
Adrián A. Abal
Melina Procopio Rodríguez
Andrea M. Tanevitch

Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata
atanevitch@gmail.com

RESUMEN

En el ámbito educativo existe un creciente interés en mejorar y democratizar las instancias de evaluación, involucrando a todos los actores en la responsabilidad del proceso como del manejo de la información resultante. En este trabajo compartimos nuestras reflexiones docentes, surgidas a partir del análisis de las expresiones de los estudiantes universitarios (*pandemics*), producto de una actividad áulica, sobre cómo entienden a la evaluación, en la virtualidad devenida por la pandemia de la Covid-19. A modo de ejemplo rescatamos algunas definiciones vertidas por ellos, que hacen referencia a su conceptualización sobre la evaluación y cómo debería ser su modalidad. Concluimos que resulta necesario favorecer las instancias de evaluación formativa para que la evaluación no se constituya sólo en un instrumento de calificación.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, perspectiva, estudiantes, salud

INTRODUCCIÓN

La implementación de recursos virtuales en la universidad, debido a la pandemia de COVID-19 en Argentina, ha exigido a las instituciones y docentes, ajustes en el proceso de enseñanza para transformar el aula física en un aula virtual. La evaluación no resultó ajena a esta adaptación, siendo un gran desafío en la formación de profesionales de la

salud, debido a la importante carga horaria presencial que suelen tener estas carreras. La complejidad que implica la elaboración de pruebas o prácticas evaluativas, se torna más evidente en el medio virtual, puesto que expone debilidades que necesitan ser pensadas y reformuladas, para que la evaluación mediada por tecnología, pueda dar cuenta del aprendizaje realizado.

Iturrioz (2015) define a la evaluación como una valoración, que consiste en emitir un juicio crítico acerca de los aprendizajes, expresado a través de una calificación cualitativa o cuantitativa. En la práctica áulica, las instancias evaluativas (muchas veces calificadas con una nota numérica), se asocian a la finalidad de acreditación determinando la condición final del alumno (promovido, regular, libre condicional o libre).

Las buenas prácticas de evaluación mediadas por tecnologías, deben ser coherentes con el ritmo, clima y tipo de actividades planteadas en la propuesta virtual. Como sostiene Martín (2017), la evaluación debe ser consistente con los modos de enseñanza que se ponen en juego. En el caso de la inclusión de recursos digitales, vemos que muchos profesores en el momento de evaluar se centran en instrumentos tales como las pruebas escritas u otras producciones académicas más tradicionales e individuales y no se tienen en cuenta los procesos de intercambio, de trabajo colaborativo, las propuestas que propician intercambios y construcción de conocimientos.

Analizar el concepto de evaluación desde la perspectiva de los estudiantes, se constituye en una información valiosa pues permite reflexionar sobre el modelo de enseñanza implicado en la actuación del docente y plantear estrategias de fortalecimiento y/o mejora para la calidad de los procesos educativos.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En el marco del proyecto “La autoevaluación desde la perspectiva de los estudiantes de odontología” venimos desarrollando estrategias orientadas a fortalecer el aprendizaje autocrítico y responsable, que a la vez, nos proveen de información vital para el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y evaluación. Además de mejorar y democratizar las instancias de evaluación, involucrando a todos los actores en la responsabilidad del proceso como del manejo de la información resultante.

Generalmente se suele pensar en la evaluación como sinónimo de calificación. Sin embargo, la evaluación debe ser entendida como un proceso que implica recolectar información, analizarla y tomar decisiones en consecuencia. Y estas decisiones pueden tener distintas finalidades:

- Una finalidad de carácter social pues está orientada a constatar y certificar los conocimientos adquiridos institucionalmente. Esta evaluación, Sanmartí (2007) la denomina evaluación calificadora o evaluación sumativa cuya función es de selección u orientación del alumnado.



- Otra función de carácter pedagógica o reguladora, que está orientada a identificar los cambios que hay que introducir en el proceso de enseñanza para ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción del conocimiento (Sanmartí, 2007). Esta evaluación se conoce como evaluación formativa o de regulación, puesto que tanto el docente como los estudiantes pueden detectar las dificultades y los aciertos del aprendizaje, analizarlos y tomar decisiones.

En este trabajo compartimos nuestras reflexiones como docentes, surgidas a partir del análisis de las expresiones de los estudiantes universitarios, producto de una actividad áulica, sobre cómo entienden a la evaluación, en la virtualidad devenida por la pandemia de la Covid-19. A modo de ejemplo rescatamos algunas definiciones vertidas por alumnos del segundo año de formación profesional en odontología (los *pandemics* que cursaron a distancia desde su ingreso a la universidad), que hacen referencia a qué es para ellos la evaluación y cómo debería ser su modalidad. Realizamos el análisis de sus expresiones estableciendo distintas categorías.

Con relación al *concepto* de evaluación, la categoría predominante correspondió a la evaluación *sumativa*, definiéndose como un *método o herramienta de verificación o calificación de conocimientos*, que pretende valorar un resultado final y certificar los saberes alcanzados. Se evalúa para calificar, tal como se evidencia en el siguiente enunciado:

“Es la forma de poder calificar lo aprendido”

Muchas veces se confunde evaluación con calificación. Esta asociación terminológica se demuestra en las siguientes expresiones:

“Calificar la manera en que desarrollamos lo aprendido”

“Es la evaluación de todos los contenidos... puede ser numérica o conceptual”

La evaluación tiene “un componente de comprobación extraordinariamente complejo. Consiste en cerciorarse con rigor de que los conocimientos que tenía que adquirir el alumno han sido realmente adquiridos” (Santos Guerra, 2015, p. 129). Otras definiciones dan cuenta de la evaluación sumativa, entendida como *acumulación de conocimientos* a lo largo de un período fueron:

“Es donde podemos demostrar todos aquellos saberes que fuimos aprendiendo durante la cursada”

“La herramienta que permite observar el aprendizaje que tuvo el alumno a lo largo de la materia”

“Es un examen en donde el alumno tiene que plasmar todo lo que sabe con respecto a un tema o una materia”

“Es una actividad que se debe realizar al final de la materia donde el docente o el alumno mismo evalúe cuáles fueron sus conocimientos a lo largo de la materia”

Santos (1988, p.145) plantea como una patología de la evaluación “valorar exclusivamente y obsesivamente conocimientos, sin tener en cuenta su naturaleza, su importancia, su interés, su adecuación, su coordinación con otros conocimientos” , y la denomina una

hipertrofia de un aspecto o dimensión, aunque en su justa medida sería positivo. Además considera un reduccionismo escandaloso evaluar sólo conocimientos sin contemplar debidamente actitudes, destrezas, hábitos, valores.

También hicieron referencia a la evaluación sumativa desde su función de *selección* y *acreditación* como por ejemplo:

“debe servir para saber quién es el más capacitado para ser un buen profesional”

Otras perspectivas definen a la evaluación desde una acepción *memorística*, basada en la *repetición* de conceptos

“Una forma de evaluar sin tener la posibilidad de observar los apuntes o los libros”

Al pensar en la evaluación los docentes la planeamos de acuerdo a lo que enseñamos en nuestras clases, estimando que si lo enseñamos el alumno lo aprendió. La forma de evaluar, muchas veces refuerza el aprendizaje estratégico del estudiante, a través de la reproducción de los conceptos del profesor en el aula, en vez de generar interés por la capacidad de razonamiento (Bain 2007).

Como señala Iturrioz (2015), esta “aparente equivalencia entre el enseñar y el aprender está basada en una tradición conductista del aprendizaje que supone que el alumno recoge pasivamente todo lo enseñado y entonces puede repetirlo” (p.135). Sin embargo, desde una concepción constructivista, evaluar consiste en apreciar el grado de apropiación de los contenidos desde un enfoque retrospectivo, esto es, desde que inició el proceso hasta que culminó.

Otra categoría que se identificó fue el concepto de evaluación *asociado a la enseñanza tradicional*, centrada en el profesor como fuente del saber, mientras que los estudiantes tienen que asimilar estos contenidos. Por ejemplo expresan:

“Se pone a prueba al estudiante con el objetivo de saber si los conocimientos del profesor fueron transmitidos correctamente”

“Es el conjunto de toda la información emitida por los docentes”

“Es todo lo que uno ha aprendido durante el transcurso y lo tiene que exponer delante de quién lo interroga, demostrando que pudo incorporar la enseñanza que se le dio, a través de las experiencias y conocimiento del docente”.

Estos conceptos sobre evaluación suponen modelos didácticos implícitos, donde el enfoque de la enseñanza se basa en la transmisión de conocimientos o en la adquisición de conductas, por lo que será suficiente un examen escrito u oral al finalizar la enseñanza, para registrar el cúmulo de conocimientos asimilado (Araujo, 2016).

Sin embargo, hay evaluaciones que no están relacionadas con la nota como lo son la evaluación diagnóstica o formativa o reguladora. Algunas expresiones conceptualizan a la evaluación como *formativa* pues busca valorar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, es más integral, más abarcativa, ayudando a los alumnos a ser más conscientes y a estar más motivados por la participación que tienen en la identificación y el registro de sus experiencias, producciones y logros como lo plantea Davini (2008).



La calificación se convierte en una manera de comunicarse con los estudiantes y no en una manera de clasificar. De esta forma el objetivo primario de la evaluación formativa es ayudar a los estudiantes a razonar sobre su propio proceso de aprendizaje. Así se manifiesta en la siguiente opinión:

“Considero que es un componente del proceso educativo, a través del cual se observa y analiza información significativa respecto de las posibilidades, necesidades y logros del alumno con el fin de reflexionar y tomar decisiones pertinentes y oportunas para el mejoramiento de sus aprendizajes”.

La evaluación formativa emerge como un instrumento que pretende detectar tempranamente los errores y reorientar el aprendizaje además de fortalecer las estrategias de autorregulación y responsabilidad sobre el aprendizaje. López Pastor *et al.* (2011) consideran a la evaluación formativa como “un proceso integrado en el proceso de enseñanza– aprendizaje, en el que su finalidad no es calificar sino ayudar a aprender, dar continuamente feedback para corregir los posibles errores a tiempo y garantizar así un trabajo de calidad”.(p. 64)

En la evaluación formativa, se necesitan recolectar datos de las actuaciones de los estudiantes y elaborar criterios que den significado a esos datos de manera tal que el juicio de valoración de los aprendizajes, tenga en cuenta el punto de partida y el proceso realizado hasta la finalización (Iturrioz, 2015). Carlino (2004) sostiene que “la evaluación no es solo el eslabón final del proceso educativo, administrado luego de la fase de instrucción” sino que “integra la enseñanza en el sentido que es parte del mensaje que damos a los estudiantes acerca de qué esperamos de su paso por nuestras materias” (p. 9). Este concepto lo retoma Anijovich (2018) en su obra “La evaluación como oportunidad” cuando dice “no se trata sólo de acreditar saberes de los estudiantes, sino también de promover la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de su autonomía” (p.85) en la medida que el alumno pueda comprender el sentido de aquello que tiene que aprender, tomar decisiones acerca de cómo va a llevar adelante ese aprendizaje y reflexionar sobre su proceso, su recorrido.

Otras expresiones incluidas en la categoría de evaluación *formativa* dan cuenta de la evaluación como aprendizaje de comprensión o significativo, tales como:

“Una forma de demostrar si hubo un aprendizaje significativo”

“Es una evaluación para aprender”

Citando a Rivera Muñoz (2004) “Las actividades resultan significativas cuando el aprendiz, entre otros aspectos, disfruta con lo que hace, participa con interés, se muestra seguro y confiado, pone atención a lo que hace, trabaja en grupo con agrado, trabaja con autonomía, desafía a sus propias habilidades, propicia la creatividad y la imaginación”(p.49). La evaluación formativa debe formar parte de la enseñanza situada en contextos realistas, donde se pongan en evidencia múltiples habilidades de aprendizaje

Otra de las categorías fue evaluación de la *práctica*, que incluye conceptualizaciones de

la evaluación desde una perspectiva de la aplicación práctica de los contenidos útiles para el futuro profesional. Un ejemplo es el siguiente:

“Volcar a la práctica lo aprendido acerca de algún arte u oficio”

“El conocimiento que tiene el alumno para poder determinar su capacidad a la hora de resolver algún problema”

La utilidad del conocimiento en el futuro ejercicio profesional nos acerca a la formación basada en el desarrollo de competencias. La resolución de problemas enfrenta al estudiante de odontología a una situación clínica, en la que se ponen en juego no solo conocimientos teóricos, sino también técnicas, procedimientos, actitudes y valores. Para transformar una evaluación de conocimientos en auténtica, es necesaria una conexión entre la experiencia educativa y el contexto personal, social y profesional del individuo, dando sentido a lo que se aprende, que a su vez, redundará en una mayor motivación (Eversley Bernard, 2020). Además, la evaluación auténtica propone actividades para desarrollar un pensamiento creativo, que no suele ser habitual para los estudiantes.

Con relación a la *modalidad de evaluación virtual* reunimos las opiniones en distintas categorías a partir de las preferencias propuestas por los estudiantes. Representamos las expresiones que refieren a cada una de ellas:

- Evaluación *escrita*:

“mejor la escrita ya que hay más libertad (y tiempo) para desarrollar”

“debería ser escrita así podemos pensar, analizar y recordar todo lo aprendido”

- Evaluación *oral*:

“de manera oral, ya que en ese tipo de exámenes, se estudia de manera comprensiva y no de memoria, como es el caso de los multiple choice”

“ser a modo de relacionar los temas aprendidos y de manera oral”

“examen oral donde uno pueda explayarse y relatar todo los conocimientos que pueda sobre un tema”

- Evaluación *escrita y oral*:

“ser específica y clara, ya sea oral u escrita”

“ser mitad oral y mitad escrita”

- Evaluación mediante *resolución de problemas*:

“Escrito u oral, con problemas o situaciones a resolver”

“Haciendo ejercicios y tener que pensar”

“de carácter integral, basándose en un caso clínico”

“defender un caso, o mismo con una experiencia vivida”

- Evaluación *continua*

“debería ser preguntando a los alumnos el tema del día para así el docente saber qué es lo que pudieron entender”



“ser una evaluación diaria, amplia, diversa”

“debe considerar todos los aspectos del alumno y ser integral, es un proceso”

- Evaluación *grupal*:

“Grupal y con intercambio entre todos”

“trabajando en conjunto con los alumnos invirtiendo roles mediante exposiciones, por ejemplo. animando a los alumnos a interiorizarse en los temas, sin hacer tanto énfasis en la evaluación, sino más bien en el interés”

Tenemos que partir de la premisa que, sin una evaluación adecuada, ni los estudiantes podrán comprender el progreso que están haciendo y tampoco los docentes podremos ver si son correctas las herramientas didácticas que utilizamos.

CONCLUSIONES

Las concepciones de los estudiantes universitarios sobre la evaluación y su modalidad es diversa aunque refleja el predominio del concepto de evaluación sumativa, calificadora con una perspectiva tradicional de la enseñanza, basada en la transmisión de conocimientos del docente al alumno. No obstante, es alentador que aparecen otras conceptualizaciones relacionadas con la evaluación formativa, el aprendizaje significativo, continuo y colaborativo. En las opiniones sobre la modalidad en que debería ser la evaluación, resulta notable que se proponen evaluaciones basadas en resolver problemas, en experiencias de la vida misma, el razonamiento, la participación, y no hacen referencia a la calificación. El análisis de las categorías realizado en este trabajo, nos hace reflexionar sobre la necesidad de sistematizar la evaluación formativa, de incluirla en las prácticas de enseñanza como una instancia más de aprendizaje, de manera tal que la evaluación no se constituya sólo en un instrumento de calificación. El mayor desafío consiste en plantear tareas de evaluación no estandarizadas, situadas, donde los saberes se expresen a través de la resolución de problemas, juego de roles, proyectos, simulaciones, articulando los distintos instrumentos virtuales de acuerdo con los criterios definidos y poder establecer la ponderación en que cada instancia contribuye a la construcción del conocimiento necesario, para obtener la certificación de saberes socialmente aceptada. Después de haber transitado la experiencia de educar a distancia, coincidimos con Araujo (2021), en que debemos repensar las estrategias pedagógicas en el marco de este nuevo paradigma tecnológico, pues ya no es posible concebir la educación sin aprovechar el potencial ofrecido por las tecnologías de la información y la comunicación, donde los actores del acto pedagógico se encuentran conectados en red e integrados al mundo que los circunda. Las tecnologías brindan un abanico amplio de posibilidades, que permiten el debate e intercambio entre los estudiantes y con el docente y que pueden incorporarse para mejorar la calidad de los procesos de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich Rebeca, Cappelletti Graciela (2018). *La evaluación como oportunidad* 1ra ed., 2da reimp. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós

Araújo de Sousa Alves, L., Alexandra da Costa Souza Martins, & Adriana Alves de Moura. (2021). Desafíos y aprendizajes con la enseñanza remota de los docentes de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 61-78. <https://doi.org/10.35362/rie8614373>

Araujo Sonia Marcela (2016). Evaluación del aprendizaje en la Universidad. Principios para favorecerlo. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (1). <http://ojs.fch.unicen.edu.ar/index.php/ciep/article/view/79/119>

Bain Ken (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (Óscar Barberá, Trans.) (2da ed.,167-192). Publicaciones Universidad de Valencia (Trabajo original publicado en 2004) .

Carlino Paula 2004. La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción pedagógica*, 13(1), 8-17

Davini María Cristina (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Bs. As. Ed. Santillana

Eversley Bernard, George; González-Moreno, Patricia Adelaida (2020). Evaluación auténtica como alternativa para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación física en escuelas primarias, *Revista Ciencias de la Actividad Física*, Julio, 21(2), 1-18 (DOI: <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.4>)

Iturrioz Graciela y González Irene (2015) Evaluar en la virtualidad. *Signos Universitarios: Revista de la Universidad del Salvador*, Anejo 2, 133-144. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/3212/3958>

López Pastor, Víctor; Manrique Arribas, Juan Carlos; Vallés Rapp, Cristina (2011) La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 57-72



Martín, María Mercedes; Romanut, Leandro Matías (2017) *Experiencias docentes en el proceso de evaluación: re-significando las herramientas de la virtualidad*. [Ponencia]. Jornadas de TIC e Innovación en el Aula, La Plata. (<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65774>)

Rivera Muñoz Jorge L (2004) El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación Educativa*, Año 8 (14), 47-52

Sanmartí Neus (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*, 1ra ed. España. Editorial GRAÓ,

Santos Guerra, MA(2015) Corazones, no solo cabezas en la universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, mayo-agosto, 13 (2), 125-142

Santos Miguel A (1988) Patología general de la evaluación educativa, *Infancia y Aprendizaje*, 41,143-158

Steiman Jorge (2012) *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires. Ed Miño y Dávila Unsam

Reflexiones en torno a la evaluación en artes visuales

Graciela Parma
Agustina Quiroga
Marcelo Vazelle

Facultad de Artes
gparma58@gmail.com
agustinaq@yahoo.com
marcelovazelle@gmail.com

RESUMEN

Como cátedra de Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata, aportamos a la formación de docentes de los profesorados de Artes Plásticas y de Historia del Arte.

En el marco de la concepción de educación artística definida en la Resolución del Consejo Federal 111/10, trabajamos para favorecer la construcción de marcos conceptuales por parte de las y los estudiantes desde un modelo pedagógico crítico, disputando sentido con otras perspectivas que siguen vigentes en ámbitos educativos.

La evaluación implica una particular complejidad, vinculada a las representaciones y prácticas que acentúan la dimensión subjetiva, emocional y expresiva, reduciendo el campo de la producción artística y con resultados desfavorables en la experiencia de aprendizaje de las y los estudiantes.

A partir de algunos testimonios de estudiantes sobre las devoluciones que reciben de las y los docentes en torno a sus producciones visuales, en la instancia de elaboración y en la de entrega final, proponemos reflexiones, buscando generar interrogantes que interpelen las prácticas de evaluación y de devolución, de modo que las mismas signifiquen una puerta que abra a nuevas posibilidades y estrategias de búsqueda, como parte del aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, formación docente, educación artística, producción

DESARROLLO DEL TRABAJO

INTRODUCCIÓN

La materia Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación está destinada a estudiantes de las carreras de Profesorado de Artes Plásticas y Profesorado de Historia



del Arte y se encuentra en los últimos años de la formación docente. Ser docentes de artes visuales implica no sólo interrogarse y tomar posición sobre la tarea docente y el lugar de la educación pública en la sociedad actual, sino también revisar la concepción de arte y de educación artística en particular, entre los cuáles el aspecto de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje cumplen un rol de gran importancia. La Cátedra se ubica en una concepción de educación artística que hemos construido a lo largo de los años de trabajo, entendiendo que dicha mirada disputa sentido y discute con otras que siguen vigentes en varios espacios educativos. Entendemos que el lenguaje del arte se caracteriza por su dimensión poética y por la capacidad que la misma posee de instalar valores, de poner en escena de manera ficcional aspectos de la vida que merecen ser mirados para ser repensados, y que la enseñanza de este campo de conocimiento implica momentos de producción.

En este escrito encontrarán reflexiones en torno a las instancias de devolución que las y los docentes hacemos en clases de arte, centradas en las producciones artísticas de las y los estudiantes, buscando generar interrogantes en torno estos aspectos de la práctica docente.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Si la evaluación -en términos generales- constituye una instancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de cierta complejidad, en educación artística -y en este caso respecto del campo de las artes visuales- dicha complejidad adquiere características muy específicas, de un grado de dificultad que lleva a eludir el tema en muchas ocasiones, y que se encuentra lejos de estar saldada en las prácticas áulicas.

Cabe aclarar que en este escrito al hablar de evaluación, nos referiremos tanto a la evaluación permanente del proceso de aprendizaje en la instancia de producción visual, propia del acompañamiento a estudiantes por parte de las y los docentes, como a la instancia final, en la que se completa la valoración de lo aprendido, y la que se acompaña con la acreditación o no de un saber.

¿Qué aspectos convergen para constituir dicha complejidad?

Por un lado las discusiones que a lo largo de la historia se sostienen en torno al arte, y en este caso el arte como objeto de enseñanza. ¿Qué es el arte? ¿Cuál es la especificidad de su aporte en términos de educación? ¿Arte para quiénes o de quiénes? ¿Qué alcance tienen las producciones artísticas? ¿Qué se considera arte y que no, y quiénes lo determinan? Las diversas búsquedas de sentido en torno a estas discusiones, sin duda, impactan en las decisiones de enseñanza y en la evaluación como parte de dicho proceso.

Por otro lado, en el marco de estas discusiones, entran a jugar otro tipo de variables, como pueden ser el desarrollo de la creatividad y de la sensibilidad, como si fueran incumbencia exclusiva de la educación artística. Como si solucionar un verdadero problema

matemático no requiriera de creatividad, como si comprender la lógica de construcción de procesos históricos no involucrara nuestra sensibilidad, como si formar en la construcción de una ciudadanía consciente y activa en torno al principio del bien común –uno de los sentidos determinados por la Ley de Educación Nacional que involucran todos los campos disciplinares- pudiera llevarse adelante sin tenerlos en cuenta. En tal caso, cómo enseñar y cómo evaluar el desarrollo de la creatividad y la sensibilidad debería constituir una pregunta transversal a todas las áreas del conocimiento.

Y por último, desde la perspectiva que como cátedra proponemos la enseñanza de la producción en las artes visuales, ¿cómo se articulan las cuestiones subjetivas con aquellos aspectos propios del campo que se señalan como significativos y necesarios de ser enseñados y aprendidos? Y en este sentido también, cómo entra a jugar la evaluación.

Para favorecer la reflexión, veamos algunas situaciones relatadas por estudiantes de segundo año de las carreras de Plástica y de Diseño en Comunicación Visual de la Facultad de Arte de la UNLP.

Una estudiante, ante la pregunta sobre qué tipo de devoluciones suelen hacerle las y los docentes en el proceso de elaboración de una producción visual propia, en el marco de la cursada de alguna de las materias en los talleres de la facultad o en la instancia de entrega de lo producido en un período determinado –a modo de parcial-, respondió:

“las correcciones de mi materia básica¹ no me ayudan a mejorar, ya que en ocasiones de realizar correcciones generales, se basan en los dibujos mejor desarrollados; incluso en algunas clases los dibujos se seleccionan por ser los **más lindos**, y no todos tenemos la misma cancha de poder dibujar de esa forma.”

Hace ya muchos años, en el campo del arte se puso en tensión la identificación del mismo con la belleza; sin embargo, en muchas ocasiones, sigue siendo un principio rector, independientemente de cuáles sean los parámetros desde los que se la defina. En este caso es muy probable que la belleza/“lo lindo” esté determinado por la **subjetividad del gusto** del o de la docente. En este mismo sentido, un estudiante manifiesta: “si bien tenemos buenas correcciones que ayudan al proceso, en muchas ocasiones tenemos que dejar de lado nuestras ideas o propuestas personales para satisfacer los gustos del/ la profesor/a”. (Más adelante volveremos sobre la expresión “buenas correcciones que ayudan al proceso”).

Otra estudiante agrega: “otras veces ocurre que cada profesor dice algo distinto y no se entiende qué está mal y qué está bien. La idea de que seis profesores estén en una materia y ninguno pueda resolverte una duda y todos digan cosas diversas al punto de contradecirse, me parece poco pedagógico”. Y también: “las correcciones son en el aire, no son concretas o no son claras”.

Las y los docentes que hayan dado clases en ámbitos de educación artística de nivel superior pueden dar cuenta de que este tipo de opiniones son representativas del sentir de

1.– Se refiere al taller de su especialidad dentro de la carrera de plástica



una buena proporción de estudiantes. ¿Qué se pone en juego en esta situación relatada por la estudiante, que tiene lugar tan frecuentemente en los talleres de enseñanza de artes visuales?

Si bien la producción artística está atravesada por la interpretación en todas las instancias –ya sea de producción como de recepción activa de la obra- y en la misma intervienen diversas variables relativas a la experiencia, conocimientos, contexto cultural, situación socioeconómica, etc., ésto no puede ser motivo ni justificación para sostener la situación contradictoria mencionada.

Una noción básica, pero que no siempre se verifica en las prácticas de evaluación, es que se evalúa lo que se enseña y qué de ello efectivamente se aprendió o se está en proceso de aprender, en torno a aquellos saberes que se aspira que las y los estudiantes adquieran.

¿Será la falta de claridad respecto del objeto de enseñanza, de lo que se enseña en artes visuales, y de qué perseguimos al enseñarlo, lo que está en la base de estas prácticas referidas por las estudiantes? ¿Acarreamos todavía resabios de las posturas que entienden la producción artística como un ámbito de libre expresión, con el consecuente desdibujamiento de lo que nos corresponde enseñar –por lo tanto evaluar- cuando enseñamos artes visuales?

Otro grupo de estudiantes, ante la misma pregunta realizada, responde refiriendo específicamente a la instancia de la entrega final para la evaluación de lo producido:

“La entrega de la producción en la presencialidad se realiza en sobre cerrado, mientras que en la virtualidad se suben las producciones visuales a una plataforma. En una u otra modalidad, las devoluciones son generales, no se refieren a cada estudiante, salvo con la nota (Nivel -, Nivel, Nivel + o recuperatorio) como única devolución particular. No te hacen una devolución del porqué de esa nota. En la presencialidad, los sobres se devuelven a las y los estudiantes dispuestos en la mesa de docentes, agrupados por nota, sin contener ninguna otra explicación ni detalle”. “Sucede también que a la hora de entregar, no recibimos ninguna devolución más allá de la nota por sí sola, por lo que es difícil saber qué estuvo bien o mal, qué podría mejorar”. Otras veces “agregan un detalle de las correcciones y posibilidades de modificación para subir la nota”

La instancia de la evaluación constituye una de las que conforman los procesos de enseñar y aprender. Las y los estudiantes están manifestando su necesidad y deseo de comprender. Pero este tipo de testimonios dan cuenta de que sigue habiendo prácticas que reducen o confunden la evaluación con la instancia de calificación. También, cabe preguntarse por el lugar otorgado a las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por el maltrato y no visibilización presentes en este tipo de práctica. En este sentido, una estudiante resalta la necesidad “del tacto o la empatía en la corrección. Dejar en claro los errores sin denigrar el trabajo o el proceso que se lleva adelante ni el producto que se alcanza”.

Desde la cátedra entendemos la producción artística –y dentro de ella, particularmente la producción visual- como un campo específico de conocimiento, que tiene especificidades que lo identifican, las que son ineludibles a la hora de pensar en su enseñanza, de acuerdo a las definiciones del Consejo Federal de Educación:

“En la actualidad se reconoce que el arte es un campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones. Estas últimas se expresan con distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de lenguajes artísticos, en tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal... Todos ellos son también considerados disciplinas cuyos contenidos sustantivos se emparentan fuertemente con los procesos vinculados a la interpretación artística.

La capacidad de interpretación está íntimamente ligada a los procesos de producción artística. Esta última, en tanto generadora de discursos polisémicos, nunca es totalmente agotada desde una interpretación literal. Por el contrario, es propio del arte eludir, ocultar, sugerir, metaforizar. Por lo tanto, la actitud interpretativa atraviesa la totalidad del proceso artístico: desde el momento inicial de la producción hasta que ésta, una vez concretada, inicia el diálogo con el público. En este sentido, el realizador también es un intérprete, ya que elige, selecciona, decide los recursos y los criterios con los que cuenta para producir una obra.

Entendida de este modo, la interpretación incluye a la comprensión, porque procede a partir de una particular mirada del entorno y se proyecta hacia la construcción de múltiples realidades posibles y deseadas”. (Res CFE 111/10)

A partir de este marco, podemos señalar las distintas dimensiones de lo que entendemos que hay que enseñar y por lo tanto evaluar. Entre ellas, podemos señalar lo referido a favorecer en las y los estudiantes los procesos de lectura crítica y construcción de posicionamiento respecto del contexto, del que recorta algo sobre lo que pronunciarse a través de su obra, un aspecto de la realidad sobre la que desea y se propone incidir. Otras son las decisiones referidas a la obra en sí: el tipo de obra, su materialidad, su composición, los factores formales, los recursos retóricos, la técnica utilizada, su emplazamiento y montaje, ordenados todos ellos en función del sentido buscado. A ello se agrega la importancia de trabajar y evaluar la posibilidad de dar cuenta desde lo conceptual de los posicionamientos frente a su historia, su contexto y su cultura y de las decisiones conscientes tomadas en el proyecto planteado, con la consecuente apropiación del lenguaje específico y de la complejidad del entramado que conforman las variables que intervienen.

Teniendo estas definiciones como encuadre, retomamos la expresión referida de una estudiante en torno a las “buenas correcciones que ayudan al proceso”. Podemos agregar otras en la misma línea:

“Otros profes hacen buenas devoluciones y se muestran interesados en que el alumno



vea el error para trabajar en ello. También da recomendaciones sobre cómo abordar el trabajo y su elaboración”.

“Me gustan las correcciones porque se nota que prestan atención a los trabajos y se nota el seguimiento, dan recomendaciones para avanzar con las producciones. Cuando algo no está bien o no funciona NOS LO DICEN”.

“En los casos de materias transversales a otras básicas, como puede ser dibujo o lenguaje visual, es bueno cuando las intervenciones docentes alientan a que las producciones estén vinculadas con la especialidad básica”.

“Nos dicen qué tenemos que corregir. Nos preguntan qué vemos, e intentan que hablemos y tengamos una opinión, pero a nosotros nos cuesta”.

Si bien estas manifestaciones nos alivian respecto del cuadro de situación del ejercicio docente, consideramos conveniente desgranar algunos aspectos en relación a lo que creemos que implica “una buena corrección que ayuda al proceso”. Las y los estudiantes nos dan algunas pistas a través de sus dichos, pero es necesario profundizarlas e interpretarlas desde nuestro rol docente.

¿Qué implica a partir de nuestra perspectiva de docentes de artes visuales el hecho de “prestar atención a los trabajos”, “hacer buenas devoluciones”, intentar que “vea el error para trabajar en ello”, “dar recomendaciones sobre cómo abordar el trabajo y su elaboración”? En este tipo de producción, ¿qué sería un error?

Implica, en primer lugar, escuchar a las y los estudiantes, escucharlas/los desde sus bocetos y sus obras, escucharlas/los desde su corporalidad y desde sus palabras; invitar desde esa actitud a que compartan su análisis y su mirada con las y los docentes y con sus pares, y las profundicen en un ámbito que conjugue el respeto y la disposición a dejarse interpelar. De alguna manera, exige por parte de las y los docentes un esfuerzo por entrar en el proceso de quien está aprendiendo, entender desde dónde se posiciona y mira su propia construcción, y qué recursos está poniendo en juego. Y desde allí, sólo desde allí, buscar estrategias para ampliar el universo de posibilidades, -conceptuales, de procedimientos, técnicas, etc.-, para abrir otros caminos y otros puntos de posibles destinos, que signifiquen nuevos horizontes. Éstos no necesariamente responden a los de los propios docentes. Desde allí, y solo desde allí, no hay riesgo de que “dejen de lado sus ideas o propuestas personales para satisfacer los gustos del/ la profesor/a”. Aprender muchas veces significa dejar de lado las primeras ideas –con la incertidumbre o desequilibrio que ello provoca-, o ajustarlas, “estirarlas”, contradecirlas, o dar un salto al vacío en búsqueda de nuevas respuestas; pero desde la perspectiva que se plantea, ese cambio nunca responderá a “satisfacer el gusto del o de la profesora”.

Ese camino, además, es el que nos posibilita enlazar las búsquedas y proyectos más personales y subjetivos –en términos ideológicos, conceptuales, afectivos, estéticos, emocionales, etc- desde la propia mirada e interpretación de sus contextos y situaciones, con lo nuevo, con aquellos aspectos que se han señalado como indispensables de

ser enseñados y aprendidos para garantizar el derecho que todo ciudadana/o tiene en relación a la producción artística; para enriquecer, ampliar, y complejizar la posibilidad de apropiarse y construir/nos socialmente desde la producción de sentido a través de ese lenguaje particular. Esta posibilidad de “enlazar” requiere desarrollar una cierta habilidad en el ejercicio docente para poder enganchar y entretejer ese deseo y proyecto del o de la estudiante con aquello que nos proponemos enseñar.

Colaborar con poner a disposición otras producciones visuales, de muy diversos tipos, y analizar en conjunto cómo fueron resueltas y los sentidos provocados, es un recurso que también se integra a la devolución y a la posibilidad de acompañar en el camino de superación de la propia búsqueda. Las “recomendaciones”, a partir de invitar a “revisitar” la propia producción con nuevos ojos, siempre deben orientarse a abrir nuevas posibilidades y estrategias de búsqueda; nunca a dar recetas -porque en realidad en la producción artística, igual que en la docencia, no las hay-. Cuando ponemos a disposición aquello que desde la doble experiencia –como docentes y como productoras/es- hemos construido para ser integrado en el proyecto personal de un o una estudiante, es frecuente ser sorprendidas/os por la resignificación de nuestra colaboración, habiendo pasado por su apropiación y la consiguiente reconfiguración por parte de las y los estudiantes.

CONCLUSIONES

Es frecuente que las y los estudiantes tengan logros en sus producciones que no necesariamente resultan de decisiones tomadas conscientemente. Esto significa que han logrado el manejo de determinados aspectos que favorecen la producción de sentido deseada, pero “de casualidad”, sin darse cuenta, o sin haber llegado a conceptualizarlo. ¿Por qué una producción visual es buena (no “linda”)? ¿Qué cosas “funcionan” a favor de lo que se busca significar o del sentido que se desea generar? y ¿qué cosas contradicen o debilitan o confunden la construcción del sentido deseado? Estas cuestiones tienen necesariamente que ser parte de las devoluciones docentes. “Nos preguntan qué vemos, e intentan que hablemos y tengamos una opinión”. Aunque según refiere la estudiante, eso “les cuesta”, es señalado como favorable. Esto responde a que se los reconoce como sujetos activos frente a su propia producción y la de sus compañeras/os de camino, las y los invita a avanzar en definiciones, precisión y claridad.

Por supuesto que estos criterios, a la hora de llevarlos a la práctica van cobrando muy diversas formas, tantas como estudiantes con quienes trabajamos, porque vamos atentas/os a sus señales, generando estrategias particulares, en consonancia y sintonía, con el equilibrio propio de quien va surfeando una ola.

Si se logra esta manera de interactuar entre estudiantes y docentes a lo largo del proceso de construcción del trabajo o de la obra, la instancia de la evaluación final (la “entrega” de la producción) es nada más ni nada menos que el momento de cierre del proceso, en el



que no hay sorpresas y en el que además, es conveniente repasar el camino que implicó la construcción, los cambios realizados desde el punto de partida hasta esta instancia “final”, la búsqueda, los recursos y las estrategias aprendidas.

BIBLIOGRAFÍA

Akoschky, J. y otros. (1998), *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.

Augustowsky, G. (2012), *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
CFE. (2010) Res. 111

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior*. La Plata.

Eisner, W. E. (1998), *Educación la visión artística*. Buenos Aires: Paidós.

Reflexiones sobre la práctica evaluativa en una materia humanística de la Facultad de Ingeniería de la UNLP

Cecilia Actis
Andrés Fernández
Ana Lacchini

UNLP, Facultad de Ingeniería, Cátedra de Humanística A

actisc@gmail.com
afernandez54@gmail.com
ajlacchini@hotmail.com

RESUMEN

Las líneas a continuación problematizan lógicas verticalistas de evaluación en la universidad y pretenden compartir prácticas evaluativas centradas en la producción de conocimiento. Las presentes reflexiones emergen de la práctica concreta de una materia humanística de la Facultad de Ingeniería UNLP en la que se entrelazan formatos virtuales y presenciales, el diálogo como principal estrategia de devolución de tareas y exámenes, y la coevaluación entre pares.

PALABRAS CLAVE: evaluación formativa, saber práctico, sentido crítico, horizontalidad pedagógica

INTRODUCCIÓN¹

Reflexionar sobre la evaluación nos enfrenta con una compleja problemática que condensa los aspectos más anquilosados de la tradición universitaria, así como a los intentos de subvertirla. Asimismo, nos pone en el centro de un debate didáctico que según Perre-

1.- Nota aclaratoria: la escritura de este documento ha procurado evitar el uso de una construcción sexista del habla. No obstante, con el propósito de acompañar la lectura, se emplea el genérico masculino en los casos en que la escritura lo requiere.



noud (2008) llega al núcleo de las contradicciones del sistema educativo. La evaluación constituye el componente de la didáctica menos permeable a los cambios.

En estas páginas partimos de (y en nuestra práctica docente en Humanística A apostamos a) una idea de evaluación entendida como herramienta de producción de conocimiento y horizontalización del saber tanto para estudiantes cuanto para docentes.

Acerca de Humanística A

Nuestra asignatura se inscribe como “electiva humanística” en los Planes de Estudio de las carreras de Ingeniería Aeroespacial, Electromecánica, en Materiales, Hidráulica, Mecánica, Agrimensor, Electrónica, en Energía Eléctrica, en Telecomunicaciones, Industrial, y Química que se dictan en la Facultad de Ingeniería de la UNLP.

Durante la pandemia tuvimos que potenciar los recursos para habilitar un aprendizaje autónomo que nos permitiera continuar con el lugar que otorgamos a nuestros estudiantes como constructores de conocimiento, con capacidad crítica y de aprender a leer y escribir en la universidad (Carlino; 2005), entendiendo estas competencias como pilares del desarrollo que el CONFED12 ha planteado (libro Rojo) en su propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la República Argentina.

Atendiendo a los objetivos de la asignatura, sus contenidos y modalidad de trabajo, compartimos en estas páginas algunas experiencias pedagógicas en las que identificamos el desarrollo de dichas competencias, poniendo énfasis en prácticas evaluativas que han sido particularmente significativas en este retorno a la presencialidad.

Debates y tradiciones en torno de la evaluación

A diferencia de acreditar y calificar³, la evaluación supone procedimientos, acciones y dispositivos desplegados para formarnos un juicio y tomar decisiones relativas a la enseñanza y al aprendizaje. Se dan en torno de la evaluación numerosos debates; acaso el más relevante para esta ponencia es el que procura responder para qué evaluamos, ya que de allí se desprenden líneas de trabajo que nos permiten enmarcar la evaluación en el continuum enseñanza-aprendizaje: ¿evaluamos para diagnosticar, para reflexionar sobre la enseñanza, para medir, para acreditar, para clasificar, para jerarquizar?

Hay dos grandes tradiciones en evaluación que pueden facilitar la comprensión de estos debates (Perrenoud 2008). Una de ellas entiende a la evaluación como construcción de

2.- Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de la República Argentina.

3.- Acreditar supone el reconocimiento formal de haber cumplido con una meta educativa (podemos acreditar una materia, un título, un tramo de educación). Calificar supone por su parte asignar un valor a quien demuestra poseer (o no) determinados conocimientos; es una medida que equivale a un valor (la medida puede ser un número, una escala conceptual, una categorización, etc.); en general son las instituciones las que determinan cuál es esa medida y cuál su significado (por ejemplo, la escala de 0 a 10 en el sistema universitario al que pertenecemos considera que 4 es suficiente para aprobar y 6 para promocionar/acreditar una materia).

conocimiento (lo que el autor llama lógica emergente); su rasgo principal radica en regular los aprendizajes estimando el camino recorrido y lo que falta transitar. Esta perspectiva sobre la evaluación pone a los estudiantes en un lugar activo, de involucramiento con el saber a la vez que es una tarea individualizada: atiende al grupo, y a cada estudiante en su singularidad. La otra tradición, en cambio, concibe a la educación como reproducción de saberes (o lógica tradicional). Aquí el resultado de la evaluación está al servicio de la acreditación: estudiantes demuestran en una prueba lo que saben, docentes “corrigen” la prueba, estudiantes esperan el resultado. En este modelo sólo evalúa el docente, mientras que los estudiantes están en un lugar pasivo que refuerza la idea de dependencia. Lo más frecuente es que con dichos resultados los docentes estandaricen estudiantes y de ahí en más, los comparen y jerarquicen.

A propósito de la escuela, dice Bruner (1997 citado en Litwin;1998) que la evaluación promueve actitudes cautelosas y poco estimulantes. Esa misma idea puede transpolarse al ámbito universitario: muchas veces en lugar de ser un lugar donde arriesgar, cuestionar lo dogmático y ser creativos, las aulas propician la repetición del saber y la falta de sentido crítico. Una de las ideas que aquí intentamos sostener es que, en buena medida, estas actitudes se van moldeando a través de las prácticas de evaluación universitarias (que, sin duda, han sido naturalizadas en los años de escolarización previa).

Siguiendo a Susana Celman (1998) entendemos que la evaluación no debe concebirse como un apéndice de la enseñanza sino guardar coherencia con el modo de enseñar, creando puentes cognitivos que en el momento de la evaluación permitan a estudiantes, como en un continuum, seguir aprendiendo, y a docentes, reajustar la enseñanza.

Claro que entender a la evaluación en términos de formación implica enfrentarse con lógicas educativas muy arraigadas que la consideran el norte de la enseñanza (se enseña y se reafirma lo que después se va a tomar –“lo que entra en el parcial”- Litwin; 1998-) y que se usa también como forma de control de la labor docente. Según Edith Litwin (1998) la evaluación suele estar concebida como el lugar indiscutible de demostración del saber, razón por la cual impacta fuertemente en la subjetividad no sólo de los estudiantes (y sus familias) sino también de quienes evalúan (tanto “tomar” como “corregir” son tareas en general aburridas que abren poco la puerta a la sorpresa y la creatividad). A esto se agrega que evaluar, en no pocas ocasiones, moviliza criterios no explícitos que remiten al peso que tienen en la tradición escolar otras conductas como la caligrafía y la prolijidad. La evaluación así entendida descansa en el supuesto de que es posible medir los aprendizajes y de que es preciso que ello tenga lugar en espacios formales pensados para el caso.

Si en cambio la evaluación es entendida como posibilidad para construir conocimiento las y los estudiantes son concebidos como sujetos capaces y autónomos; por esa razón se enfatiza en el proceso de enseñar y aprender, más que en el final de su recorrido. Desde esta tradición se fomentan la autoevaluación y la coevaluación. Cuando a través de la evaluación se advierten errores, éstos constituyen desafíos para lo que sigue (a diferencia de la tradición



reproductivista que usa el error para computar la calificación, restando). La concepción de la evaluación como construcción de conocimiento encuentra en el paradigma de la evaluación formativa su expresión más acabada; ésta es entendida no sólo como una herramienta para juzgar el aprendizaje y revisar la enseñanza, sino fundamentalmente para inferir cómo se aprende: esto implica para docentes abandonar el lugar meramente técnico que ofrece un dispositivo de evaluación que sólo “hay que corregir”, para abrir la evaluación a la propia práctica y reconsiderarla si es preciso. Es decir: la evaluación así entendida es herramienta de intervención más proyectiva que retrospectiva (William; 2009:17).

A eso se agrega que la evaluación (cualquiera sea) no provee información absoluta o neutral⁴. Evaluar (según Celman) implica leer criteriosamente los datos que se desprenden del dispositivo y el acto de evaluar y usarlos para reajustar la enseñanza, es decir, concebir a la evaluación como una herramienta formativa y situada.

¿Cómo interpretar entonces la información, los datos, en definitiva, la evidencia que nos ofrecen las evaluaciones? Algunas de esas evidencias son observables en la escritura o la oralidad, pero no siempre nos permiten acceder a la complejidad del trayecto a partir del cual las y los estudiantes llegaron allí. Es preciso entonces saber cuáles son las evidencias que necesitamos, encontrar los dispositivos para llegar a ellas y por último hacer un trabajo de interpretación que muchas veces requiere de diálogos con estudiantes sobre sus producciones: comentarios al margen, preguntas orales que promuevan discusiones profundas acerca de cómo razonaron para dar cuenta de las consignas, qué tuvieron en cuenta y qué dejaron fuera. Este trabajo es clave para que los estudiantes puedan formarse un juicio sobre sus propios aprendizajes. Para esto pueden socializarse los criterios o elaborarse tablas de evaluación o rúbricas que les permitan conocer qué se espera de sus producciones y transparentar el proceso de revisión y corrección de las tareas/exámenes. En el capítulo subsiguiente daremos un ejemplo de rúbrica aplicada en una actividad de cursada.

La evaluación formativa descansa en la idea de una devolución profunda o retroalimentación (William: 2009:3) por cuanto provee información para achicar la brecha entre lo que se sabe y lo que se debería saber. Conversar con estudiantes a través de diálogos formativos (Anijovich y Cappelletti: 2027;92) supone el uso de un lenguaje accesible y cercano que habilite su palabra.

Se pueden realizar también coevaluaciones entre pares: distribuir trabajos de otros compañeros y sobre ellos intervenir a través de consignas para reflexionar sobre modos alternativos de resolverlos.

Como se puede apreciar, evaluación formativa es algo muy diferente a la evaluación para meramente acreditar o calificar, ya que involucra un proceso complejo y extendido⁵ que

4.- Los llamados “exámenes objetivos” no son tal cosa. Las pruebas consideradas científicas y objetivas sólo habilitan un modo de corrección mecánico, he ahí su única objetividad (aun así, discutible en sus propios términos).

5.- “extendido” en el tiempo por oposición a “puntual”, propio de la evaluación sumativa.

comprendería clarificar y compartir las metas del aprendizaje y los criterios de evaluación, diseñar discusiones y tareas con estudiantes que permitan obtener evidencias⁶ de aprendizaje, hacer devoluciones, promover que estudiantes puedan evaluar su trabajo y el de sus pares y estimular en estudiantes la idea de que son dueños de su propio aprendizaje. Esto involucra un tipo de aprendizaje que se denomina autorregulado, que conjuga sentimientos, cogniciones y acciones⁷ así como rasgos del contexto (William; 2009:34). De este modo la evaluación abandona su carácter ficcional (Litwin; 1998) –porque pregunta lo que es obvio para quien leyó/estudió- y se convierte en una genuina herramienta para el aula.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La práctica de evaluación en Humanística A se desarrolla a partir de tres grandes bloques de trabajo, en esta ponencia abordaremos los primeros dos⁸ que tienen vinculación directa con los modelos de parciales y se organizados en base a dos herramientas de la plataforma Moodle: los cuestionarios y los foros. De ninguna manera nos ubicamos en un paradigma tecnicista que sostenga que un instrumento funcione en forma autónoma, sino que la mediación docente, la contextualización constante asociada al grupo de estudiantes, así como la permanente actividad dialógica fundamentalmente en espacios presenciales, son considerados aspectos centrales en la práctica de evaluación formativa.

Los foros están asociados a lo que denominamos “consignas de desarrollo”. Allí se promueven ejercicios de argumentación clara, precisa y coherente que exigen el uso de marcos teóricos de la materia para aplicar al análisis de casos reales siguiendo las reglas de producción de conocimiento y de escritura académicas.

No se trata de espacios para la mera repetición, sino de lugares donde estudiantes asumen un lugar activo en la construcción de conocimientos. Es por ello que en nuestros encuentros presenciales emergen numerosos comentarios que develan los recorridos múltiples, abiertos y creativos que se ponen en juego.

Las producciones estudiantiles de los foros suelen recibir también, en formato escrito y visible a toda la cursada, lo que llamamos “devoluciones docentes”. Remarcamos el concepto devolución por oposición a la idea de corregir en los términos tradicionales, ya que se trata de intervenciones que invitan al diálogo escrito y asincrónico que luego es continuado en la presencialidad. Estos intercambios potencian la autorreflexividad; reiteradamente vemos cómo cada producción escrita va retomando los aspectos de la escritura y

6.- “(...) la elección acerca de qué tipo de evidencia recoger es guiada por una teoría del aprendizaje y casi todo el trabajo pesado intelectual está hecho antes de que el docente efectivamente pueda obtener la evidencia de las adquisiciones de los alumnos” (William; 2009:33)

7.- “Por ejemplo, cuando los estudiantes están interesados en una tarea, tienen más probabilidades de comprometerse en la actividad (...). Cuando el interés no es el principal conductor de la atención, las consideraciones acerca del valor de la tarea versus su costo se volverán importantes” (William; 2009:34).

8.- El tercer ejercicio de evaluación está vinculado al desarrollo de proyectos de innovación.



argumentación señalados en instancias anteriores, permitiendo un crecimiento espiralado tanto individual como grupalmente.

A medida que se avanza en el trabajo de los foros, se implementan estrategias como las rúbricas y los ejercicios de coevaluación entre estudiantes tomando como punto de partida la aplicación de grillas cualitativas. Lo interesante es el ejercicio de horizontalidad que ponen en práctica nuestros estudiantes en los encuentros presenciales, enmarcados en devoluciones muy cuidadas, donde se reconocen aciertos y se estimulan mejoras. Aquí transcurre un ejercicio de construcción colectiva en la que se desdibuja la figura docente como dueño del saber, y se reivindica el lugar dialógico del aprendizaje.

Las rúbricas comienzan a ejercer una doble función: por un lado, aumentan la autocrítica para quien está realizando el ejercicio de producir saber y, por otro habilitan (a quienes las “aplican” a sus compañeros), a comprender las reglas del juego, no ya por producción sino por coevaluación. Este corrimiento, donde estudiantes se vuelven evaluadores suele tener muy buena receptividad, sobre todo por lo iluminador que resulta asumir un rol activo en la comprensión de otras producciones.

Debajo transcribimos un ejemplo de consigna y rúbrica, trabajada en la semana 3 de cursada del primer cuatrimestre 2022, asumiendo que la calificación final es 6 puntos⁹.

Título: Censo 2022, ciencia y lenguaje

Caso real: La pregunta N°26 del Censo 2022 República Argentina dice: “Durante la semana pasada ¿trabajó por lo menos una hora, sin contar las tareas domésticas de su hogar”? La aclaración redactada después de la coma tiene su origen en el hecho histórico de que numerosas amas de casa consideran “trabajo” a tales labores, pero el registro, basado en la definición elaborada por la OIT (Organización Internacional del Trabajo) establece otra definición.

Consigna: Teniendo en cuenta el fragmento anterior, explicar la existencia de concepciones distintas de un mismo término señalando teóricamente las diferencias entre lenguaje natural y lenguaje científico.

Requisitos formales de entrega:

- Límite máximo de palabras: 400
- Utilizar al menos dos de las siguientes categorías teóricas: arbitrariedad, convencionalidad, signo, designado, denotado, comunicación, funciones del lenguaje
- Realizar al menos una cita textual, colocarla entre comillas e indicar la referencia entre paréntesis vgr (Apunte Huma, pg15)
- Realizar referencias explícitas al caso de análisis
- Actividad obligatoria, cierra el miércoles 30 de marzo a las 23:55

9.- Algunas plataformas virtuales como Moodle computan la nota automáticamente cuando los docentes señalan la columna correspondiente al nivel de respuestas obtenidas.

- Rúbrica para graduar cualitativamente la elaboración del argumento:

Pregunta 1 Conceptos Teóricos	No los menciona ni los explica o no utiliza los conceptos necesarios para responder lo que se pregunta. 0 puntos	Omite conceptos teóricos necesarios para sostener la respuesta y/u omite citas del material teórico y/o los explica con escasa claridad y/o equivoca explicaciones. 0.5 puntos	En algunas ocasiones omite pocos conceptos teóricos necesarios para sostener la respuesta, u omite pocas citas del material teórico, o los explica con escasa claridad. 1 puntos	Menciona conceptos teóricos para sostener la respuesta, los cita del material teórico, los explica con claridad. 1.5 puntos	Menciona adecuadamente todos los conceptos teóricos necesarios para sostener la respuesta, los cita del material teórico, los explica con claridad. 1.75 puntos
Pregunta 1 Argumento // Análisis	No realiza análisis de caso o no responde lo que pregunta la consigna. 0 puntos	Argumento muy escaso o con algunos pasajes erróneos. Confuso análisis del caso. 0.5 puntos	Tiene claridad argumental pero no vincula el material teórico con el caso de análisis. 1 puntos	Vincula el material teórico con el caso de análisis y elabora argumento claro. 1.5 puntos	Vincula de manera muy clara el material teórico con el caso de análisis y elabora muy buen argumento para sostener la toma de posición. 1.75 puntos

Nota: La rúbrica muestra los niveles de avance alcanzado en cada respuesta, en función de los criterios a evaluar.

Los cuestionarios automáticos de la plataforma Moodle¹⁰ son una herramienta útil para forzar el acercamiento a los contenidos (al obligar la elección de una respuesta correcta) y permiten al equipo docente fortalecer posibles puntos débiles de la enseñanza. Pretender que los estudiantes sean creativos, requiere de diseños muy diferentes a los ejercicios que fomentan la repetición del saber y no despierten el sentido crítico. A nuestro entender los ejercicios de cuestionario sólo tienen utilidad formativa y relacional (docentes-estudiantes) cuando se pasan por el tamiz de la puesta en común en el contexto presencial. Es en este formato que el conocimiento puede cobrar significatividad ya que es allí cuando se ponen en debate las opiniones y los recorridos cognitivos por los cuales se llegó a elegir una de las opciones del “multiple choice” o del “V o F”. El cuestionario asume entonces el rol de “disparador” ya que permite recuperar los contenidos y los modelos teóricos planteados anteriormente, es decir, les ofrece una variante didáctica a los docentes y una segunda oportunidad a los estudiantes de aproximarse a los saberes necesarios de la asignatura que no fueron trabajados en otras instancias. El formato es prácticamente el mismo que los cuestionarios tradicionales: tienen puntaje de 1 a 10, fecha de entrega obligatoria, una o dos oportunidades, preguntas aleatorias, etc. pero se le quita la incidencia en el puntaje final de la materia, lo que disminuye la tensión al momento de realizarlos y además genera

10.– La actividad Cuestionario de Moodle es un instrumento que requiere de un criterioso diseño por parte del equipo docente donde se construyen preguntas tipo opción múltiple, verdadero/falso, coincidencia, respuesta corta y respuesta numérica. A su vez, el sistema emite una calificación automática, lo que unifica el proceso de análisis que realizan los estudiantes en el momento de pre y post respuesta.



estrategias inesperadas. Por ejemplo, suele hacerse el cuestionario antes de leer el material teórico para encontrarse, luego del ejercicio, con la respuesta correcta. Esto plantea la necesidad de que el cuestionario sea más un punto de partida para cuestionar, debatir e incorporar saberes, que un instrumento para acreditar la asimilación de un contenido.

A MODO DE CONCLUSIÓN PROVISORIA

La evaluación es uno, entre otros tantos rituales universitarios, pero acaso es el que más transparenta la condición de acción política de la educación. Es por eso interesante preguntarse con Celman (1998) acerca de la relación entre evaluación, democracia y poder. El trabajo de evaluar es eminentemente político y las estrategias, dispositivos y lecturas que despleguemos darán cuenta de formas de ejercicio del poder que pendula entre lo democrático y lo autoritario. Las estrategias de evaluación formativa (con todo lo que tienen de disruptivas) podrán aplicarse en tanto se cumplan dos requisitos: que exista esa intención, es decir que haya un interés genuino en utilizar a la evaluación como una manera de construir conocimiento crítico y autónomo y que haya condiciones institucionales que las posibiliten (raramente una institución que no esté dispuesta a exponerse al juego democrático acepte estas lógicas evaluativas -Celman; 1998:64-). A ello se agrega una tercera y fundamental condición: la disposición por parte de estudiantes a abrirse a lógicas evaluativas alternativas a las de la escolarización tradicional (replicadas la mayoría de las veces en la universidad). Esta comprensión, que en Humanística A intenta constituirse en uno de los acuerdos fundamentales desde los primeros encuentros, supone, antes que una racionalidad formativa sobre la evaluación, una sensibilidad horizontal entre estudiantes, y entre ellos con el equipo docente.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017): *La evaluación como oportunidad*; Paidós; Buenos Aires

Celman, S. (1998): ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? en Camilloni, A y otros (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*; Paidós, Bs. As.

Confedi (2018): Libro Rojo de CONFEDI “Propuestas estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la República Argentina” https://confedi.org.ar/download/documentos_confedi/LIBRO-ROJO-DE-CONFEDI-Estandares-de-Segunda-Generacion-para-Ingenieria-2018-VFPublicada.pdf

Freire P. (2014), Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Litwin, E. (1998): La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza en Camilloni, A. y otros (1998): Op. Cit. <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/Litwin-La%20evaluaci%C3%B3n%20campo%20de%20controversias001.pdf>

Perrenoud, P. (2008): La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas; Colihue; Buenos Aires Introducción disponible en <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/Perrenoud-La%20eval%20de%20los%20alumnos002.pdf>

William, D. (2009): “Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa” en Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época) http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf



5

TECNICIDADES

Tecnologías, comunicación y educación superior.
Propuestas de enseñanza mediadas por TIC. Producción
y diseño de recursos y/o materiales educativos: Aspectos
pedagógicos, tecnológicos y comunicacionales.
Creación, implementación y evaluación.

Desarrollo de una herramienta digital para la simulación de recorridos en plantas industriales

Juan Marcelo Gauna
Antonio José Barotto
María Laura Tonello
Natalia Raffaelli

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata

marcelo.gauna@agro.unlp.edu.ar

jose.barotto@agro.unlp.edu.ar

maria.tonello@agro.unlp.edu.ar

natalia.raffaelli@agro.unlp.edu.ar

RESUMEN

El equipo docente de la cátedra de Industrias de Transformación Química abordó la posibilidad de elaborar una aplicación móvil y una aplicación web que permitan realizar una simulación de recorrido interactivo por las etapas de los procesos industriales de obtención de pulpa celulósica y la formación de la hoja de papel.

Esta decisión obedeció al contexto de clases virtuales debido a la pandemia de COVID19 y con el aprendizaje del primer año bajo ASPO, en el cual no se pudieron realizar los viajes de estudio habitualmente planificados para las distintas unidades temáticas de la asignatura en las que se abordan los complejos procesos mencionados.

Así, esta nueva herramienta se ofrece como una alternativa dentro del esquema de virtualización de la enseñanza, configurando una opción pedagógica diferente de la educación convencional.

PALABRAS CLAVE: Aplicación, recursos digitales, industria papelera, celulosa y papel.

DESARROLLO DEL TRABAJO

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo busca sistematizar la experiencia de re-elaboración de propuestas educativas digitales por parte del equipo docente de la materia Industrias de Transformación Química (ITQ), perteneciente al ciclo superior de la carrera de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Estos nuevos recursos digitales resultan complementarios a los viajes de estudio y salidas al medio.



En nuestro caso, surgió la necesidad de implementar innovaciones educativas en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por la pandemia de COVID19, si bien la integración de tecnologías emergentes en los procesos educativos tiene larga data en la agenda pedagógica (Tagua, 2017). Algunos autores convergen en la idea de que las nuevas formas de enseñar y aprender se deben desarrollar en escenarios ubicuos, en los cuales se consoliden los entornos para usuarios proactivos que gestionan su conocimiento y el uso de herramientas ya disponibles y accesibles.

La mediatización del enseñar ciencias aplicadas con el uso de tecnologías digitales puede extender las posibilidades de construcción de los conocimientos junto a los estudiantes, en tanto se piense en ellos como sujetos activos del proceso, con contextos particulares, posibilidades y limitantes de acceso a dichas oportunidades educativas (Martín, 2018). Los avances tecnológicos trajeron aparejados cambios en la apropiación y creación de los conocimientos y, en el caso de Argentina, al año 2018 existían 62 millones de teléfonos móviles, aunque solamente una décima parte se correspondía con el número de hogares con acceso a internet (Giacoboni, 2018). Frente a los contextos de limitación del acceso al desarrollo tecnológico, la inclusión es un aspecto irrenunciable para quienes construimos conocimiento en la universidad pública. Esto no solo permite renovar los espacios educativos para los estudiantes, sino también para los docentes, quienes debemos reflexionar sobre las prácticas puestas en juego.

Según estudios y análisis del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), el sistema educativo argentino tuvo rapidez en su respuesta a la suspensión de clases presenciales mediante impulso pedagógico y acciones de inclusión educativa. Sin embargo, la ampliación de la infraestructura digital de los estudiantes tuvo una evolución menor; lo que se traduce en una brecha digital que profundizó las desigualdades preexistentes (Cardini, 2020). Esta apreciación, si bien enfocada en los niveles obligatorios de escolarización, puede interpretarse según la situación de los estudiantes universitarios, en tanto los datos relevados por parte del equipo docente de nuestra asignatura, que mediante encuestas de conectividad, arrojó que para casi el 80% de estudiantes, el celular constituía un elemento principal para el estudio y la resolución de actividades, y en algún caso, el único disponible. Si bien no se había dimensionado la importancia, esto coincidiría con observaciones antes de la pandemia en el desarrollo de las clases prácticas: para muchos estudiantes, el celular reemplazó las guías de clase y otras herramientas de estudio.

Algunos aspectos de las nuevas tendencias y modelos de aprendizaje, como el *Mobile Learning* permiten readecuar herramientas y materiales pedagógicos para favorecer el aprendizaje autónomo, la motivación y comprensión de los conocimientos (Trabaldo & Soraide, 2017). De esta manera, los objetos virtuales de aprendizaje se caracterizan por su potencial de reutilización, interoperabilidad, accesibilidad, durabilidad, independencia, autonomía y flexibilidad. Algunos ejemplos de potenciales recursos son las simulaciones,

animaciones en HTML5, la multimedia navegable con interacción o las actividades interactivas.

Los recursos digitales permiten el abordaje interactivo y no lineal de comunicación entre los usuarios y el conocimiento puesto en juego. Si bien son centrales en la educación virtual o a distancia, el potencial de este tipo de recursos en la educación convencional es muy amplio (Vallejo & González, 2022). Uno de los tipos de interacción en el proceso de educación a distancia (Moore, 1989), tiene que ver con aquella que se da entre los estudiantes y el contenido. En este sentido, la interactividad es el concepto que describe esta relación, mientras que la interacción estrictamente refiere a la vinculación entre actores del proceso de aprendizaje. A su vez, puede existir una mediación de la tecnología en la interacción entre personas.

Las estrategias interactivas en el marco del aprendizaje permiten enriquecer la experiencia y que la misma sea significativa para los estudiantes. A diferencia de las clases expositivas, estos recursos presentan multiplicidad de dimensiones donde los usuarios pueden comunicarse, ordenar información, evidenciar elementos reales y contextualizar explicaciones, así como dar lugar a nuevas preguntas.

En el desarrollo de un curso universitario de grado, el circuito de diseño, desarrollo, distribución, implementación y evaluación de los recursos digitales, como es el caso de una aplicación, puede servir como herramienta de guía, integración y énfasis de contenidos básicos (Giacoboni, 2018).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Nuestro quehacer docente se desarrolla en el curso de ITQ, asignatura obligatoria del quinto año de la carrera de Ingeniería Forestal, la cual se dicta en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF-UNLP). En ella, se abordan los diferentes procesos de transformación de la madera (y otros componentes del árbol) mediante procesos químicos para la obtención de diversos productos. Particularmente, el programa de la materia se estructura a partir de tres ejes principales: Procesos de pulpado y producción de papel, Dendroenergía y Productos Forestales No Madereros (PFNM). De ellos, el primero es el más extenso, equivalente a la mitad de la duración de la cursada. Debido a su gran profundidad y complejidad, se pretende que los estudiantes conozcan los principales fundamentos de la elaboración de pulpa y papel, los procesos tecnológicos e industriales, así como otros productos y subproductos derivados de esta industria. Si se busca profundizar en estos temas, hay un gran inconveniente: los libros traducidos al español son escasos y antiguos, y la gran cantidad de bibliografía actualizada se encuentra principalmente en idioma inglés.

En el contexto del segundo año de virtualización de clases debido al ASPO, con el aprendizaje del primer año en el cual no se pudieron realizar los viajes de estudio normalmente planificados para las distintas unidades temáticas de la asignatura y de cara



a la segunda edición totalmente virtual del curso de ITQ, surge el interrogante sobre cómo enriquecer el dictado de las unidades de mayor peso y complejidad.

El proceso industrial de la obtención de pulpa celulósica y posterior formación de la hoja de papel, es la más alejada de la experiencia cotidiana de los estudiantes y resulta más dificultosa de comprender si no se realiza una visita técnica de carácter presencial; como ya se dijo, dichos viajes no podían ser coyunturalmente realizados, y sobre ello, la búsqueda de material audiovisual específico de la temática no dio suficientes resultados aprovechables. Sin embargo, se encontraron plataformas online, aranceladas, las cuales eran promocionadas como herramientas para el entrenamiento del personal de estas industrias y donde se pondera el hecho de ser adaptables a múltiples plataformas. Una de ellas, “knowpulp.com”, presentaba una versión *demo*, o demostrativa, en español, que incluía una versión acotada del sitio y centrada en el proceso de producción de pulpa *Kraft*, el tipo de pulpa predominante en el mercado. A pesar de las limitaciones de esta versión *demo*, se pudo ver las posibilidades que planteaba la plataforma para complementar la formación de los estudiantes, mediante una adaptación centrada en intereses pedagógicos. Por eso, desde el equipo docente de la cátedra, se abordó la posibilidad de elaborar una aplicación móvil y una aplicación web propias, que permitieran realizar un recorrido interactivo por las etapas de los procesos mencionados y profundizar sobre los aspectos teóricos desarrollados en las clases por videoconferencia sincrónica.

Ambas interfaces fueron seleccionadas en función de las oportunidades de acceso a dispositivos digitales que podrían presentar los estudiantes, presentando el mismo contenido. Se pensó en la aplicación web con Lenguaje de Marcado de Hipertexto (HTML¹), CSS² y JavaScript³ para el caso de estudiantes con acceso a computadoras personales, mientras que la propuesta de aplicación en formato Paquete de Aplicación Android (APK⁴) consideró los casos de acceso a *smartphones* y *tablets* con sistema operativo Android, fácilmente instalables y de distribución libre y gratuita.

Dichas herramientas interactivas permitirían que los estudiantes realicen de manera autónoma una “visita virtual” a una planta industrial de procesamiento de madera y pulpa celulósica, con cuadros de diálogo, ilustraciones, videos e imágenes reales mediante los cuales pueden intervenir sobre el contenido y el nivel de profundización de cada etapa de producción.

En la figura 1 se ilustra la pantalla de inicio de las aplicaciones y la posibilidad de navegación tanto a partir del menú como de los elementos interactivos en la representación de la planta.

-
- 1.- <https://es.wikipedia.org/wiki/HTML>
 - 2.- https://es.wikipedia.org/wiki/Hoja_de_estilos_en_cascada
 - 3.- <https://es.wikipedia.org/wiki/JavaScript>
 - 4.- [https://es.wikipedia.org/wiki/APK_\(formato\)](https://es.wikipedia.org/wiki/APK_(formato))

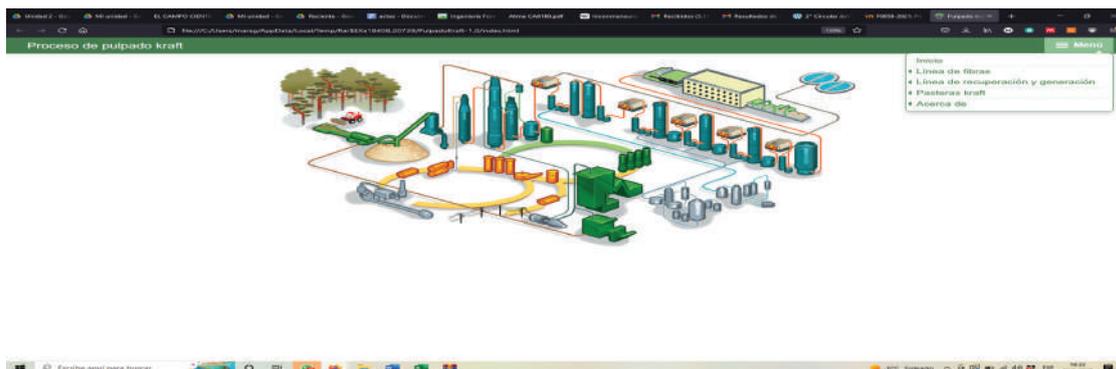


Figura 1. Pantalla de inicio de la aplicación

Con base en esta descripción más amplia, a continuación, presentamos el relato en primera persona de uno de los integrantes de la cátedra, José Barotto, donde se detalla el “paso a paso” de cómo fue llevada a cabo.

Mi primera idea fue desarrollar una aplicación web, es decir, una aplicación escrita en formato html que se podría ejecutar con navegadores web. Para ello no sólo debía desarrollar el software de la aplicación, sino además cargarlo de contenido. Para lo primero, me basé en la versión demo de knowpulp⁵, la cual, gracias a mis rudimentarios conocimientos en programación web pude utilizar de “esqueleto” para desarrollar sobre ella una versión propia, que respondiera a nuestras necesidades y que fuera posible de realizar con mis limitaciones de formación. Esta aplicación demo comienza con una representación gráfica de los diferentes procesos que se desarrollan dentro de una planta de pulpado Kraft, con los cuales se puede interactuar y acceder a los mismos, desplegándose una nueva página donde se profundiza la información respectiva a dicho proceso, con textos e imágenes alusivas a través de las cuales se puede navegar. En base a esto, junto con el equipo de trabajo se decidió mantener esta estructura, ya que resulta intuitiva y permite recorrer el contenido libremente.

En cuanto a los contenidos, puedo mencionar varias circunstancias que delimitaron el universo abarcado en esta primera etapa de la innovación. Por un lado, las grandes ventajas que ofrece la producción de pulpas a través del proceso Kraft, o al sulfato, hace que estas sean las pulpas de mayor producción a nivel global, y las industrias que aplican este proceso las de mayor número y tamaño. Esto, ya de por sí, la vuelve un objeto relevante sobre el cual profundizar los contenidos abordados durante la cursada. Además, la industria de la pulpa y el papel, como toda industria relativamente pesada, cuenta con un significativo desprestigio a nivel social, sobre todo cimentado en los problemas de contaminación evidenciados en su pasado cercano. Si bien todos los procesos de producción de pulpas celulósicas presentan algún grado de impacto ambiental, el avance en las medidas de control y mitigación de sus emisiones provocan que actualmente las plantas celulósicas

5.- <https://www.knowpulp.com/es/home-2/>

modernas, desde el punto de vista de la contaminación, sean comparables a cualquier otra industria.

Hoy en día existen controles estrictos que estas industrias deben cumplir, lo cual ha generado un proceso de innovación por parte de las mismas para mejorar y hacer más eficientes los subprocesos involucrados, económica y ambientalmente. Como consecuencia de esto, la información respecto a las últimas tendencias y métodos se actualiza con mucha velocidad, generalmente en idioma inglés, y los libros que la compendian son publicados por fuera del acceso institucional que se logra a partir de los convenios entre editoriales científicas y el Ministerio de Educación. Todo esto, sumado a la falta de versiones traducidas al español relativamente actuales, configura la segunda circunstancia limitante. Debido al volumen de información a seleccionar, traducir y condensar se volvía necesario un recorte temático, al menos en una primera etapa. En particular, este recorte obedece a la tercera limitante: el tiempo. Este proyecto de innovación comencé a desarrollarlo durante el cuatrimestre previo al de cursada, por lo que debía plantear una propuesta que pudiera desarrollar y concluir en los pocos meses disponibles. Más allá de estas restricciones, al diseñar la aplicación tuve en cuenta la posibilidad de que pudiera expandirse, mejorarse y actualizarse tantas veces como sea necesario.

Teniendo en cuenta las diversas limitantes, me decidí a utilizar de base la representación de los subprocesos involucrados en la fabricación de pulpa Kraft, incluidos en el demo mencionado (aunque no todos ellos desarrollados en la misma), incluso con el agregado de una sección introductoria no incluida originalmente. Para elaborar el cuerpo de contenidos que formarían parte de la aplicación utilicé la herramienta “Documentos de Google” (docs.google.com), de manera de poder redactar el cuerpo de información y que a su vez estuviera disponible para la edición por parte del resto de los integrantes de la cátedra. Elaboré un índice tentativo con los diversos subprocesos a los que hice referencia previamente y en una primera instancia, realicé un recorte en base al material usado durante las clases, tomando los principales conceptos de cada etapa, realizando algunas adaptaciones necesarias para “hacerlos encajar” en la estructura seleccionada. Culminada esta primera instancia, emprendí la tarea de profundizar los contenidos en base a la selección y lectura de diferentes libros referentes a la temática, con especial énfasis en el nivel de actualización de la información contenida. Como mencioné previamente, la bibliografía más reciente en esta temática (si bien esta realidad no se limita a esta área del conocimiento) se encuentra en idioma inglés, lo cual hizo necesario, además, la traducción de las porciones seleccionadas.

La elaboración de este documento, que constó de 29 páginas, demandó aproximadamente 2 meses (de acuerdo con el control de versiones, del 14 de junio al 9 de agosto de 2021), tiempo durante el cual la profesora adjunta del curso realizó correcciones periódicas del manuscrito. Paralelamente a la escritura, fui reescribiendo el código del demo para simplificarlo y adaptarlo a los objetivos planteados para la aplicación web, y comencé a

cargar el contenido correspondiente a las diferentes secciones. Además del texto, decidí agregar imágenes que faciliten la fijación de los contenidos seleccionados, para lo cual recurrí a diferentes fuentes, principalmente los diversos libros consultados y las páginas web de fabricantes de equipamiento.

La idea original para esta aplicación web era que formara parte del aula virtual de la cátedra, pudiendo acceder desde ella, debido a que, a raíz de la pandemia, el acceso a los sitios con dominio “.edu.ar” estaba bonificado por algunas de las empresas de telefonía y no les insumiría gastos de datos, en caso de acceder a través del celular. Ello requería que la aplicación estuviera alojada en algún servidor de la facultad. Al ponerme en contacto con el departamento de informática de la facultad, me comunicaron que no era posible alojar el sitio dentro de su servidor sin pasar previamente por una serie de instancias administrativas, lo que, dados los tiempos, no hubiera hecho posible su implementación. Además, el hecho de usar fuentes multimedia con derechos, implicaba la necesidad de gestionar los permisos necesarios para su publicación. Teniendo en cuenta estas restricciones, nos decidimos por alojar la aplicación web dentro del aula virtual compilada como un archivo RAR⁶, pudiendo ser descargada y ejecutada desde cualquier computadora con un navegador web.

El último paso, una vez que la aplicación web estuvo terminada, fue analizar la posibilidad de hacer una versión móvil. La idea era encontrar una aplicación que hiciera posible utilizar la aplicación web en teléfonos móviles. De todas las opciones disponibles, nos decantamos por la aplicación Apache Cordova⁷, la cual permite la creación de aplicaciones híbridas (móvil/web), tanto para Android⁸ como para iOS⁹, a partir de código HTML, CSS y JavaScript. Luego de varios intentos y consultas en diferentes foros y tutoriales, pude compilar exitosamente la versión móvil, la cual se encuentra disponible en el aula virtual para su descarga e instalación.

CONCLUSIONES

La experiencia relatada anteriormente da cuenta de cómo el contexto, a distintos niveles, así como las trayectorias personales de las y los sujetos involucrados, influyen sobre las características de las innovaciones que se desarrollan en el marco de una cursada. En este sentido, las circunstancias impuestas por la pandemia, con la consecuente virtualización de la enseñanza, así como el crecimiento en el uso de dispositivos móviles para la vida cotidiana, incluido el estudio, moldearon las particularidades de la propuesta, la cual buscó acercar el objeto de estudio, en este caso las características del proceso de pulpado *kraft*,

6.- <https://es.wikipedia.org/wiki/RAR>

7.- https://es.wikipedia.org/wiki/Apache_Cordova

8.- <https://es.wikipedia.org/wiki/Android>

9.- <https://es.wikipedia.org/wiki/IOS>



a las y los estudiantes. Por otro lado, la disponibilidad de herramientas libres y/o gratuitas para la mediatización de contenidos, permite expandir los horizontes del aula e imaginar nuevas formas de transmisión, por fuera de las tradicionales. Como pendiente, queda la tarea de generar herramientas que brinden una retroalimentación de parte de las y los usuarios, que nos permita relevar el grado de pertinencia que le asignan en el marco de su formación y cuáles aspectos se podrían mejorar o cambiar a tal fin.

BIBLIOGRAFÍA

Cardini, A. (2020). *¿Cuál fue la respuesta del sistema educativo argentino ante la pandemia?* CIPPEC. <https://www.cippec.org/textual/cual-fue-la-respuesta-del-sistema-educativo-argentino-ante-la-pandemia/>

Giacoboni, G. (2018). I JORNADAS DE INCLUSIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN VETERINARIA. En *I Jornadas de Inclusión de Tecnologías Digitales en la Educación Veterinaria* (Vol. 1). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71514>

Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7.

Tagua, M. (2017). INNOVACIÓN EDUCATIVA: Aprendizaje ubicuo con herramientas móviles. *IV Jornadas de TIC e Innovación En El Aula*. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65245/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Trabaldo, S., & Soraide, M. (2017). Diseño y desarrollo de materiales de aprendizaje personalizados en dispositivos móviles para diferentes asignaturas. *IV Jornadas de TIC e Innovación En El Aula*, 1–7. <http://onclickrev.com/afu.php?zoneid=1368282&var=1220488>

Vallejo, A., & González, A. (2022). Experiencia de capacitación docente en la creación de recursos digitales en H5P : caja de herramientas para la interactividad Teacher training experience in creating digital resources in H5P : toolbox for interactivity. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 25(13), 120–134.

Empleo de un simulador como herramienta didáctica para la enseñanza de conceptos de cromatografía líquida de alta eficiencia (HPLC)

Christian Byrne

Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional de La Plata
byrne@quimica.unlp.edu.ar

RESUMEN

La cromatografía líquida de alta eficiencia (HPLC) es una técnica analítica muy poderosa para la separación y cuantificación de una gran variedad de analitos. Existe un conjunto de inconvenientes de orden práctico como el costo del equipamiento e insumos, el tiempo relativamente extenso desde el punto de vista académico que requieren los ensayos, y la complejidad instrumental que involucra un manejo por parte de personal especializado, que dan lugar a que el uso de programas de simulación sea una buena alternativa a la hora de estudiar los conceptos fundamentales de esta técnica y cómo impactan las diversas variables en una determinada separación cromatográfica. En el presente trabajo se describe el empleo del software interactivo gratuito *Practical HPLC simulator* v1.0 como complemento de las actividades prácticas de HPLC realizadas en la asignatura Química Analítica Instrumental de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. La resolución de una serie de situaciones problemáticas mediante el mismo, de manera tanto grupal como individual, permitió a nuestros alumnos aplicar los diversos aspectos teórico-prácticos estudiados durante la cursada en situaciones reales concretas, afianzando conceptos y desarrollando estrategias para resolver problemas.

PALABRAS CLAVE: Cromatografía líquida, HPLC, química analítica, simuladores

INTRODUCCIÓN

La cromatografía líquida de alta eficiencia (*high performance liquid chromatography*, HPLC) es una de las técnicas analíticas estudiadas y utilizadas durante el desarrollo de la cursada de Química Analítica Instrumental, asignatura que forma parte del tercer año del



plan de estudios de varias carreras de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP.

La HPLC se basa en la separación de diferentes analitos según su afinidad relativa por una fase fija que se halla en una columna, llamada fase estacionaria, y una fase móvil que fluye a través de la columna impulsada por una bomba. En la denominada *HPLC de fase inversa* la fase estacionaria posee características no polares (típicamente consiste en partículas de sílice recubiertas por cadenas hidrocarbonadas tales como C18), mientras que la fase móvil tiene características polares. De acuerdo a esto, los analitos con mayor carácter no polar serán más retenidos, mientras que los más polares tendrán poca afinidad por la fase estacionaria y eluirán antes. La fase móvil consiste en una mezcla de agua o un buffer acuoso (solvente A) con un modificador orgánico (menos polar que el agua) que suele ser metanol o acetonitrilo (solvente B). Mientras mayor sea el porcentaje de ese modificador mayor será la denominada fuerza de la fase móvil, lo que se traduce en una disminución del tiempo que los analitos pasan dentro de la columna (llamados tiempos de retención). La composición de la fase móvil puede permanecer constante en el tiempo, hablándose así de una corrida isocrática, o bien puede variar, hablándose en este caso de un gradiente de composición de la fase móvil.

Una dificultad de esta técnica asociada a la cuestión práctica en el ámbito académico es su carácter complejo y costoso, tal como señala Ortiz Miranda (2017):

“Un recurso didáctico fundamental para llevar a cabo estas prácticas es el manejo de equipamiento en el laboratorio, pero su uso es limitado porque los equipos son costosos y de manejo complejo, lo que constituye un problema para lograr que los estudiantes adquieran habilidades y destrezas en la parte experimental” (p. 2).

Otra dificultad es la que plantea Boswell *et al.* (2013) y retoman Páez y Carp (2015): para que un estudiante obtenga una idea intuitiva de cómo los parámetros experimentales importantes y su interacción afectan las separaciones por HPLC, se necesitaría llevar a cabo una gran cantidad de experimentos. Dado el tiempo que lleva cada separación individual y las limitaciones de una sesión típica de laboratorio de química analítica, es prácticamente imposible que los estudiantes adquieran este tipo de experiencia.

Estas dificultades ocasionan que sea necesario recurrir a programas que permitan simular el empleo de un cromatógrafo líquido. Estos simuladores poseen la ventaja de que muchos de ellos son gratuitos (en contraste con los costosos equipos y consumibles reales), son generalmente fáciles de usar, no consumen reactivos y solventes, no hay riesgo alguno de dañar instrumentación, requieren menos supervisión por parte de un instructor, y brindan una retroalimentación instantánea, lo que los hace muy atractivos para nuestros alumnos (Boswell *et al.*, 2013). Los simuladores de HPLC posibilitan de esta manera una mejor comprensión del impacto de los distintos parámetros puestos en juego en una separación cromatográfica. Por supuesto, nunca van a ser capaces de reemplazar el uso de instrumentación real de HPLC en el laboratorio, sino que, más bien, deben ser considerados como una herramienta complementaria para mejorar el valor del tiempo

dedicado a un instrumento real. De hecho, según Zendler y Greiner (2020), los hallazgos empíricos muestran que el aprendizaje con simulación por computadora funciona de manera similar al método experimental, por lo que ambos métodos instruccionales deberían verse como complementarios.

Múltiples simuladores de HPLC se han desarrollado con fines ya sea comerciales o académicos. Estos simuladores cuentan con controles e indicadores intuitivos para una amplia gama de condiciones experimentales. Asimismo, muestran un gráfico con el correspondiente cromatograma, por lo que proporcionan retroalimentación inmediata cada vez que se cambian los parámetros experimentales (Boswell *et al.*, 2013). Se ha comprobado recientemente que la implementación de todo el proceso de separación cromatográfica en una plataforma de software fácil de usar y universalmente extendida como MS Excel puede ser más atractiva para fines didácticos (Fasoula, Nikitas y Pappa-Loisi, 2017). Dentro de la variedad de simuladores que se basan en una hoja de cálculo de Excel con macros, seleccionamos *Practical HPLC simulator* v1.0. Se trata de un software gratuito (freeware) desarrollado en noviembre de 2020 por el grupo de análisis farmacéutico de la Universidad de Ginebra, Suiza, presidido por el Dr. Davy Guillarme (Dong, 2021). El sistema cromatográfico simulado se ubica hacia la izquierda de la hoja de cálculo, e incluye los módulos que habitualmente se encuentran en un sistema de HPLC: bomba, inyector, horno de columna, detector, columna cromatográfica y frascos con fases móviles (Figura 1, izquierda).

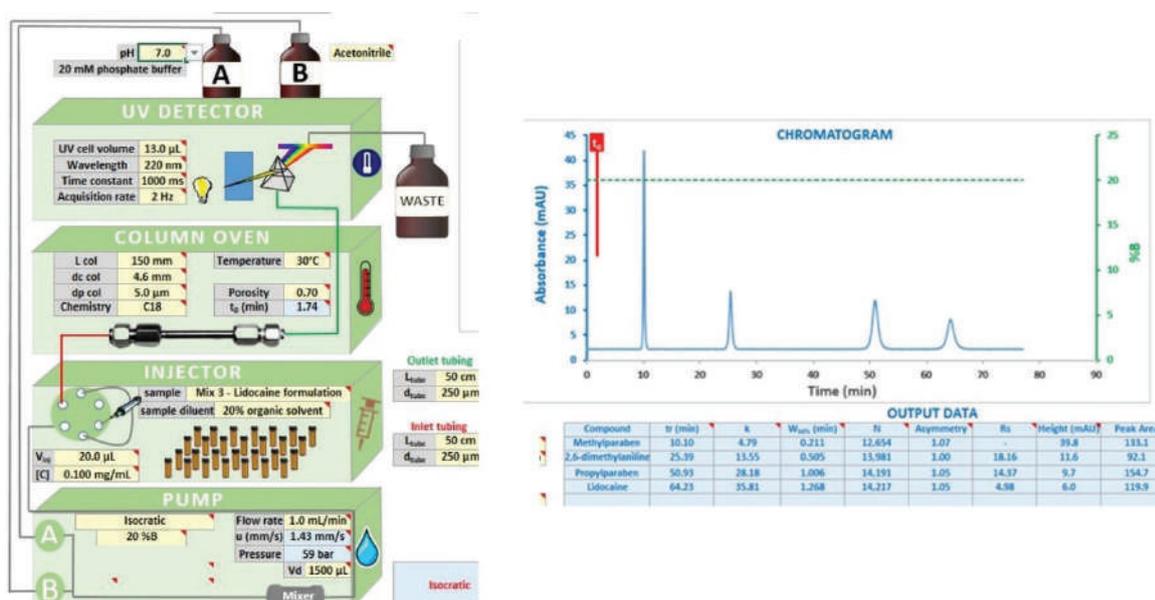


Figura 1. Izquierda: Sistema cromatográfico del software *Practical HPLC simulator* v1.0. Derecha: Cromatograma simulado y tabla con parámetros correspondientes a los distintos analitos

En la parte superior tenemos los reservorios de solventes. A es un buffer acuoso, para el cual podemos seleccionar distintos valores de pH: 2,7 (ácido fórmico 0,1%), 4,5



(buffer acetato 20 mM), 7 (buffer fosfato 20 mM) y 9 (buffer amonio 20 mM). El modificador orgánico B puede ser acetonitrilo o metanol. En la bomba (pump) podemos seleccionar si trabajamos de manera isocrática (con una fase móvil de composición constante a lo largo del tiempo) o bien trabajamos con un gradiente de elución (en donde el %B va cambiando con el tiempo). Si se trabaja de modo isocrático debe indicarse el %B utilizado, mientras que si se trabaja en modo gradiente debe indicarse el %B inicial, el %B final y el tiempo de gradiente. Otro parámetro que se puede modificar en el módulo de la bomba es el caudal (flow rate) de la fase móvil. En el sitio correspondiente a la columna podemos seleccionar la fase estacionaria (C18, C4 o fenil), la longitud de la columna (entre 30 y 300 mm), el diámetro de la columna (entre 0,5 y 20 mm) y el tamaño de partícula (entre 1,5 y 10 μm). También puede ajustarse la temperatura y la porosidad de la fase estacionaria. En la parte correspondiente al inyector se puede elegir entre 7 tipos de muestras (mix): parabenos, antiinflamatorios no esteroideos, formulación de lidocaína, cannabinoides, salbutamol e impurezas, vitaminas liposolubles y drogas que se utilizan en el doping. Puede seleccionarse asimismo el porcentaje de solvente orgánico en el que la muestra está disuelta, la concentración de la muestra y el volumen de inyección. El cromatograma simulado en las condiciones utilizadas se muestra en la parte central del software (Figura 1, derecha). A continuación, aparece una tabla azul con la lista de compuestos presentes en el cromatograma, su tiempo de retención (t_r), el factor de retención (k), la anchura de los picos a media altura ($W_{50\%}$), la eficiencia (N), la asimetría, la resolución (R_s), la altura de los picos y su correspondiente área. En la parte derecha del software, hay dos gráficos grises. Aquí es posible seleccionar un compuesto contenido en la mezcla a analizar, para ver tanto su espectro UV como su perfil de ionización (estado de carga en función del pK_a). Por último, el software tiene un botón rojo “reset” en la esquina superior derecha, que restablece los valores originales del programa.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Habitualmente se dedica un total de 8 horas semanales al tratamiento de esta técnica cromatográfica, las que se distribuyen en 3 horas de clases teóricas, 2 horas dedicadas a un seminario de resolución de problemas y 3 horas en donde se realiza un trabajo práctico (TP) de laboratorio. En el correspondiente TP, el total de los alumnos de una Comisión (30-40) recibe una explicación previa en el Laboratorio de Química Analítica Instrumental, en donde se detallan los fundamentos de la técnica, el equipamiento utilizado y las actividades experimentales a realizar. Luego el conjunto de alumnos se divide en pequeños grupos (de no más de 10 personas), los cuales concurren secuencialmente a un laboratorio especializado dentro de la misma Facultad, en donde se halla el equipo real de HPLC con el que se realizará un estudio cuantitativo. La separación de los alumnos en grupos ocasiona que el tiempo de permanencia de los mismos frente al equipo sea extremadamente corto. Por otro

lado, la complejidad del equipo y el hecho de que ya estén establecidas las condiciones en las que se efectuará la separación ocasionan que los alumnos prácticamente no presenten oportunidad de manipular el mismo. Con el fin de subsanar estos inconvenientes y posibilitar a nuestros alumnos una mayor capacidad de experimentación durante el transcurso del TP, en el presente año se llevaron a cabo una serie de actividades complementarias que involucraron el manejo del simulador descrito previamente.

Una semana previa a la realización del TP los alumnos recibieron (a través de un mensaje en el foro del aula virtual Moodle) un tutorial acerca de este simulador, en el que se indicó el procedimiento para su descarga y los detalles para su utilización.

Durante el desarrollo del TP, en el Laboratorio de Química Analítica Instrumental se procedió a la resolución de una serie de situaciones problemáticas haciendo uso del simulador, trabajando de manera grupal con cada conjunto de alumnos que estaba esperando su turno para operar el equipo real. Para realizar estas actividades, se utilizó el simulador en la notebook de un docente, conectada a un proyector para permitir la visualización de la pantalla al conjunto de la clase. En cada una de estas situaciones estudiadas de manera grupal, tal como señala Lion (2005):

Es el docente quien desde su conocimiento experto plantea nuevos interrogantes y aporta criterios para el análisis de los problemas sugeridos (...) En este sentido, es el recorte de la problemática que el docente realiza desde su experticia en la disciplina y el andamiaje que brinda al estudiante en la resolución de los problemas, los que guían una construcción certera del conocimiento por parte del estudiante (p. 56-62).

En primer lugar se les propuso a los alumnos inyectar el mix 4, cannabinoides, planteando una situación problemática basada en el análisis por HPLC fase inversa de un aceite de cannabis comercial. Se les solicitó emplear una columna C18, una detección en el UV a 220 nm, un volumen de muestra a analizar de 20 μ l, y una concentración de la muestra de 0,1 mg/ml. Asimismo, se les proporcionó la estructura química de los 6 analitos de la mezcla: cannabidiol (CBD), cannabinol (CBN), tetrahidrocannabinol (THC), ácido cannabidiólico (CBDA), ácido cannabigerólico (CBGA) y ácido tetrahidrocannabinólico (THCA). En base a estas estructuras, los alumnos debieron escoger de manera justificada el pH del buffer acuoso y el tipo de modificador orgánico a utilizar, teniendo en cuenta sus mecanismos primarios de interacción (seleccionaron correctamente pH 2,7 para que los analitos estén en su forma neutra no disociada, y metanol que interacciona vía puentes de H). Luego se halló una corrida isocrática con una composición tal que permitió una buena resolución de los analitos en un tiempo razonable. Se comprobó asimismo que al cambiar el modificador orgánico (por acetonitrilo) no existe una condición isocrática que permita resolver el sistema. También se estudió cómo influye la longitud de la columna y el caudal



de fase móvil sobre la retención, y el efecto del tamaño de partícula sobre la presión.

A continuación se propuso inyectar el mix 7, agentes de dopaje. Como se trata de una mezcla de compuestos con muy diferentes estructuras, polaridades y propiedades ácido-base, se verificó que no existe una condición isocrática (tanto con metanol como con acetonitrilo como solvente B) que permita la correcta separación de estos analitos en un tiempo razonable. Con bajos %B los compuestos con mayor carácter no polar son muy retenidos, resultando picos anchos y tiempos de análisis largos. Al aumentar el %B los tiempos de análisis se acortan significativamente, pero la fuerza de la fase móvil es tan grande que los compuestos más polares son poco retenidos y no son resueltos. Los alumnos reconocieron entonces que para resolver este problema, denominado *problema general de la elución*, es necesario trabajar en modo gradiente. Se les pidió entonces que encuentren algunas condiciones del gradiente que permitan una adecuada separación. Asimismo, se les solicitó que comparen la forma de los picos obtenidos en modo gradiente con la resultante de una elución isocrática (al usar un gradiente los picos son más angostos y prácticamente todos de un mismo ancho).

Finalmente se procedió a trabajar con el mix 3, antiinflamatorios no esteroideos. Analizando los perfiles de ionización en el simulador, se hizo visible otra vez la necesidad de trabajar a pH 2,7 para que los analitos se encuentren en su forma neutra. Nuevamente, se comprobó la necesidad de emplear un gradiente. Se verificó también el efecto de la longitud de onda de detección seleccionada sobre el área de los picos en el cromatograma. Por ejemplo, al cambiar la longitud de onda de 220 a 250 nm se observó una intensificación de los picos correspondientes a ibuprofeno y ketoprofeno, a costa de una gran atenuación de los demás.

Con el fin de evaluar la adquisición de las capacidades pretendidas en cuanto al manejo de los conceptos de HPLC a través del simulador, se les proporcionó a los alumnos una situación problemática individual, para resolución en el hogar a través del aula Moodle. Para ello debieron usar el simulador ya sea en una PC, notebook o teléfono celular, ensayando diversas condiciones en cuanto a pH del solvente A, naturaleza del solvente B, columna empleada, caudal, %B, necesidad o no de un gradiente, etc. En todos los casos debieron justificar adecuadamente las condiciones elegidas, lo que desalentó la selección de condiciones al azar o un abuso de ensayos por prueba y error. Asimismo, debieron adjuntar un informe en el aula Moodle, en el que tuvieron que incluir una comparación entre las distintas situaciones testeadas y las conclusiones que pudieron obtener a partir de este análisis. Para facilitar dicho análisis, se les recomendó adjuntar capturas de pantalla de los cromatogramas obtenidos en cada condición. Finalmente, cada estudiante recibió un mensaje de retroalimentación personalizado por parte de un docente, con las correspondientes observaciones, reflexiones y sugerencias, siempre orientadas a la mejora de los procesos de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Cataldi *et al.* (2012) señalan que “la importancia de estos programas de simulación desde el punto de vista didáctico y pedagógico, reside en hacer partícipe al estudiante de una vivencia que le permita desarrollar hábitos, destrezas, esquemas mentales y competencias básicas que enriquezcan su formación” (p. 58). El simulador *Practical HPLC simulator* v1.0 constituye un método fiable para que los alumnos se acerquen a lo que sería un análisis real por HPLC. El trabajo con el mismo, de manera tanto individual como grupal, posibilita a nuestros alumnos aplicar las nociones teóricas asociadas a este tipo de cromatografía a situaciones reales concretas, afianzando conceptos y desarrollando estrategias para resolver problemas. Su empleo permite además obtener rápidamente conclusiones acerca del comportamiento de un determinado sistema, mientras que para obtener conclusiones en la práctica experimental real suele ser necesario realizar una gran cantidad de determinaciones, lo que demanda una considerable cantidad de tiempo de trabajo, sin contar los costos asociados al consumo de reactivos y solventes. Asimismo, la aplicación de este simulador resulta extremadamente útil en situaciones en las que no se dispone de un equipo o bien este no se puede usar, tal como ocurrió durante el período de aislamiento asociado a la pandemia COVID-19.

En coincidencia a los hallazgos de Boswell *et al.* (2013), los estudiantes que usaron el simulador nos proporcionaron comentarios abrumadoramente positivos acerca de la experiencia. Asimismo, todos coincidieron en que el simulador *Practical HPLC simulator* v1.0 es fácil de usar e intuitivo. Ningún estudiante expresó dificultad para usar los controles, hacer cambios en las condiciones o comprender la información que emite el simulador. Aunque los resultados de esta experiencia fueron alentadores, sin duda se requieren estudios más amplios y exhaustivos para poder comprender mejor cuáles son las formas más efectivas de incorporar simuladores de este tipo en el plan de estudios de la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

Boswell, P., Stoll, D., Carr, P., Nagel M., Vitha M., y Mabbott, G. (2013). An Advanced, Interactive, High-Performance Liquid Chromatography Simulator and Instructor Resources. *Journal of Chemical Education*, 90(2), 198-202. <https://doi.org/10.1021/ed300117b>

Cataldi, Z., Dominighini, C., Chiarenza, D., y Lage, F. J. (2012). TICs en la enseñanza de la Química: Propuesta de evaluación de Laboratorios Virtuales de Química (LVQs). *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación* 7, 50-59. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18288>



Dong, M. W. (2021). "Practical HPLC Simulator": A Useful Freeware for Learning HPLC. *LC-GC North America*, 39(10), 488-493. Disponible en: <https://link.gale.com/apps/doc/A681135252/AONE?u=anon~9d817b6f&sid=googleScholar&xid=41280bd2>

Fasoula, S., Nikitas, P., y Pappa-Loisi, A. (2017). Teaching Simulation and Computer-Aided Separation Optimization in Liquid Chromatography by Means of Illustrative Microsoft Excel Spreadsheets. *Journal of Chemical Education*, 94(8), 1167-1173. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.7b00108>

Lion, C. (2005). Los simuladores. Su potencial para la enseñanza universitaria. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 2(12), 53-66. <https://doi.org/10.18861/cied.2005.2.12.2754>

Ortiz Miranda, G. S. (2017). Prácticas de enseñanza de cromatografía líquida de alta performance (HPLC): complementación con un programa simulador. *IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula (La Plata, 2017)*. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/66330>

Páez, P. A., y Carp, D. J. (2015). HPLC Abordado desde el aprendizaje basado en problemas. *X Jornadas Nacionales y VII Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Química Universitaria, Superior, Secundaria y Técnica (Buenos Aires, 2015)*. Disponible en <https://www.aqa.org.ar/images/anales/pdf102/cd/04-QAn-QAm/04-004.PDF>

Zendler, A., y Greiner, H. (2020). The effect of two instructional methods on learning outcome in chemistry education: The experiment method and computer simulation. *Education for Chemical Engineers*, 30, 9-19, <https://doi.org/10.1016/j.ece.2019.09.001>.

Guías didácticas: recurso pedagógico de enseñanza-aprendizaje en el marco de un proyecto de extensión universitaria

Eleana M. Spavento
Ma. Mercedes Refort
Ana P. Chiramberro
Maximiliano Rocchi
Ma. Fernanda Rossi Batiz

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata. Argentina
Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

eleana.spavento@agro.unlp.edu.ar
maria.refort@agro.unlp.edu.ar
anitachiramberro@yahoo.com.ar
maxirocchi@hotmail.com
mfrb@fcnym.unlp.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo se contextualiza en el Proyecto de Extensión Universitaria Redescubriendo los Humedales de Berisso: Taller de Educación Ambiental, y tiene como **objetivo** describir el desarrollo de la creación de una guía didáctica, destinada a los diversos actores de la educación primaria básica, que contempla e integra diferentes disciplinas y contenidos áulicos y extra-áulicos considerados en el proyecto.

La guía originalmente se pensó como un recurso pedagógico de enseñanza-aprendizaje, para dar cobertura a la educación a distancia y en lo presencial, para abogar a la autonomía, creatividad y conducción-generación del aprendizaje. En ella se ha logrado realizar un importante compendio de contenidos que servirán para el trabajo áulico y extra-áulico, logrando combinar texto, imágenes e innovación tecnológica con un abordaje interdisciplinar de la problemática de los humedales.

PALABRAS CLAVE: Humedales de Berisso, educación ambiental, formación primaria básica.



INTRODUCCIÓN

El desarrollo del presente trabajo se contextualiza en el Proyecto de Extensión Universitaria Redescubriendo los Humedales de Berisso: Taller de Educación Ambiental¹, y tiene como **objetivo** describir el desarrollo de la creación de una guía didáctica, destinada a los diversos actores de la educación primaria básica, que contempla e integra diferentes disciplinas y contenidos áulicos y extra-áulicos considerados en el proyecto.

De acuerdo con García Hernández & de la Cruz Blanco (2014), uno de los retos de la educación es asumir la flexibilidad en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y contemplar la formación de recursos humanos contextualizada a los escenarios actuales. En este sentido, cuando se trata de integrar contenidos teóricos y prácticos, uno de los desafíos para el docente, como orientador del proceso formativo, es fomentar estilos de aprendizajes creativos y autónomos que contribuyan a desarrollar la independencia cognoscitiva del estudiante.

En esta búsqueda de integralidad de disciplinas y contenidos, las guías didácticas juegan un papel muy importante dentro del proceso de enseñanza pedagógica, siendo una herramienta valiosa de motivación y apoyo para el desarrollo autónomo constructivista. Si bien éstas guías surgieron fundamentalmente para dar cobertura a la educación a distancia, en una educación presencial que abogue por la autonomía del aprendizaje, también son requeridas por los docentes a fin de orientar y organizar el trabajo áulico (Romo Díaz, 2020; García Hernández & de la Cruz Blanco, 2014).

Si bien existen diversas definiciones de guía didáctica, a continuación se mencionan algunas de ellas que nos permitirán conceptualizar este instrumento:

Romo Díaz (2020) la define como *“un recurso o material didáctico en el proceso educativo, en el cual el estudiante desarrolla de manera autónoma convirtiéndose en el actor principal de su aprendizaje, mejorando sus conocimientos mediante la integración y desarrollo de actividades planificadas y altamente estructuradas para obtener un aprendizaje de calidad”* (p.58)

Mercer (1998, tomado de Romo Díaz, 2020) la denomina como la *“herramienta que sirve para edificar una relación entre el profesor y los estudiantes”* (p. 22)

Aguilar Feijoo (2004) la re-define como *“material educativo que orienta, motiva y conduce al estudiante paso a paso en el aprendizaje autónomo”* (p. 180)

Martínez Mediano (1998, tomado de Aguilar Feijoo, 2004) la define como *“un instrumento fundamental para la organización del trabajo del alumno y su objetivo es recoger todas las*

1.-Proyecto de Extensión -Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata, UNLP (convocatorias acreditadas en el año 2016, 2017, 2019).

orientaciones necesarias que le permitan al estudiante integrar los elementos didácticos para el estudio de la asignatura” (p. 182

García Aretio (2002) la menciona como *“el documento que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del alumno el material didáctico, con el fin de que pueda trabajarlos de manera autónoma” (p. 241)*

En concordancia con estas definiciones, a modo general, García Hernández & de la Cruz Blanco (2014) mencionan a través del recorrido de su obra, que una guía didáctica constituye un recurso de enseñanza-aprendizaje materializado a través de un instrumento digital o impreso que integra de manera planificada y organizada la acción del docente y el estudiante dentro del proceso educativo. Dichos autores indican además, que éste recurso contempla información técnica para el estudiante, como así también orientación metodológica para el desarrollo activo de la actividad, donde la función del docente es principalmente de guía y donde se promueve la autonomía a través de diferentes recursos didácticos como explicaciones, ejemplos, comentarios, esquemas, gráficos, entre otras.

Por su parte, entre las funciones básicas de una guía didáctica, Damaso Verastegui & Trinidad Marcelo (2013) y Aguilar Feijoo (2004) mencionan:

a. Función motivadora: despierta el interés, mantiene la atención y acompaña al estudiante mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b. Función facilitadora de la comprensión y activadora del aprendizaje: organiza, estructura y profundiza la información del texto básico, y la vincula con otros contenidos seleccionados para el desarrollo de la asignatura; sugiere técnicas y actividades de trabajo intelectual que faciliten la comprensión del texto y contribuyan a un estudio eficaz (leer, subrayar, elaborar esquemas, desarrollar ejercicios, entre otros); aclara dudas que pudieran obstaculizar el progreso en el aprendizaje, entre otros.

c. Función de orientación y diálogo: fomenta la capacidad de organización y estudio sistemático; promueve la interacción con materiales y compañeros; ofrece sugerencias para posibilitar el aprendizaje independiente, etc.

d. Función evaluadora: propone ejercicios recomendados como un mecanismo de evaluación continua y formativa; presenta ejercicios de auto comprobación del aprendizaje (autoevaluaciones), para que el alumno controle sus progresos, descubra vacíos posibles y se motive a superarlos; realimenta constantemente al alumno, a fin de provocar una reflexión sobre su propio aprendizaje, entre otros.

La estructura de la guía didáctica puede variar dependiendo del área de aplicación y del objetivo de la misma. De todos modos, de acuerdo a lo expresado por Aguilar Feijoo (2004) existen dos elementos que no deben faltar al momento de pensar y estructurar una guía didáctica: creatividad y conducción-generación de aprendizajes. Por lo antes mencionado, la propuesta de la creación de una guía didáctica fue pensada en el año 2020 en el contexto



de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y posterior Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) por COVID-2019, con la finalidad de otorgar recursos pedagógico-didácticos a las Escuelas de Educación Primaria Básica contempladas en el proyecto de extensión anteriormente mencionado. La misma contempla, como eje central, la Educación Ambiental en el marco de los Humedales de Berisso, y como ejes secundarios, la flora y fauna inmersas en dicho humedal y sus diferentes adaptaciones ecosistémicas.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, la propuesta destinada principalmente a los actores de la Educación Primaria Básica, se enmarca dentro del proyecto de Extensión Universitaria (UNLP) denominado Redescubriendo los Humedales de Berisso. Taller de Educación Ambiental, el cual plantea el análisis de dicho ecosistema desde una perspectiva holística, considerando los aspectos ambientales, sociales, culturales, entre otros.

Cabe destacar que dicho proyecto cuenta con una Unidad Académica Ejecutora, en este caso representado por la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM), y por Unidades Académicas Integrantes, representadas por la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF), de Ciencias Médicas (FCM) y de Artes (FDA), todas correspondientes a la UNLP.

La idea de la creación de una guía didáctica surgió a través de una reunión virtual organizada en el año 2020 (contexto de pandemia COVID-2019) entre los integrantes del proyecto (estudiantes de grado y docentes), como una alternativa de acercamiento a las Escuelas de Educación Primaria, para que desde su entorno, pudiesen utilizarla en el contexto áulico virtual. De todos modos, también fue pensada como recurso pedagógico en el contexto extra-áulico, es decir, en las instancias, post-pandemia, en recorridos presenciales del humedal para conocerlo in-situ.

La guía fue ideada como una narración del estilo de cuento/historia y en línea con la interdisciplinariedad del proyecto, se estructuró de acuerdo a las siguientes secciones siguiendo el modelo de Damaso Verastegui & Trinidad Marcelo (2013):

1. Introducción: mediante esta sección se describe el humedal y sus beneficios.
2. Recomendaciones: a través de este apartado se mencionan diversos tipos de cuidados que deben tenerse en cuenta para la conservación de la biodiversidad dentro del humedal.
3. Desarrollo de cada uno de los grupos intervinientes en el humedal: dado que el proyecto involucra alumnos y docentes de diferentes disciplinas, cada grupo fue desarrollado por actores de áreas específicas correspondientes a la carrera de Licenciatura en Biología, FCNyM-UNLP, y a la carrera de Ingeniería Forestal, FCAyF-UNLP. En todos los casos, se trató de representar la fauna y flora distintiva

en los humedales de Berisso. En la Tabla 1 se presentan algunas imágenes representativas de lo representado en la guía. Cabe aclarar que en la guía didáctica, todos los elementos del ecosistema serán representados por dibujos realizados por una integrante del proyecto.

Tabla 1: Grupos biológicos del ecosistema representado en la guía didáctica.

Grupos representados en el humedal	Imagen representativa
<p style="text-align: center;">Invertebrados</p> <p>Animales que carecen de esqueleto interno y pueden presentar esqueleto hidrostático o exoesqueleto, por ejemplo: anélidos, moluscos, artrópodos.</p>	
<p style="text-align: center;">Reptiles</p> <p>Animales vertebrados, con cuerpo recubierto por placas y/o escamas</p>	
<p style="text-align: center;">Anfibios</p> <p>Animales vertebrados, con tegumento desnudo, permeable, con dependencia del agua para la reproducción.</p>	
<p style="text-align: center;">Aves</p> <p>Animales con miembros anteriores adaptados para el vuelo, cuerpo recubierto por plumas, ovíparos.</p>	
<p style="text-align: center;">Mamíferos</p> <p>Animales que presentan cuerpo recubierto con pelo, presencia de glándulas mamarias, vivíparos</p>	
<p style="text-align: center;">Peces</p> <p>Animales acuáticos que presentan cuerpo recubierto por escamas, respiración branquial, ovíparos.</p>	
<p style="text-align: center;">Plantas</p> <p>Seres vivos fotosintéticos sin capacidad de desplazamiento.</p>	

Para esta etapa, se consensuó que en cada uno de los grupos existiera una misma lógica de información, como por ejemplo, una introducción con los aspectos más importantes de cada tema/grupo, definiciones, comentarios ampliatorios, interrogantes que pudieran



incentivar a los alumnos de Educación Primaria al aprendizaje autónomo, y como última parte, las respuestas que le permitieran su auto-evaluación. Esta última instancia, es considerada de especial relevancia porque establece las actividades integradas en el que se hace evidente el aprendizaje orientado y propone una estrategia de monitoreo para que el estudiante evalúe su progreso y lo motive a compensar sus deficiencias mediante el estudio posterior. En resumen, es una tarea que provoca una reflexión por parte del estudiante sobre su propio aprendizaje (Damaso Verastegui & Trinidad Marcelo, 2013).

4. Glosario: mediante esta sección, unificada para todos los grupos, se definen las expresiones consideradas de mayor complejidad de comprensión.
5. QR: mediante esta aplicación tecnológica se busca brindar una alternativa de apoyo, en los casos donde sea posible el uso de la misma, a través de la cual se pueda ampliar información no contemplada en la guía, remitiéndose a alguna página web, imagen, video Youtube, entre otras.

A fin de atender a las funciones mencionadas por Damaso Verastegui & Trinidad Marcelo (2013) y Aguilar Feijoo (2004), a lo largo de la guía se presentan animaciones de la flora y fauna contemplada, como modo de incentivar la motivación, creatividad e imaginación en el lector. Por su parte, a fin de facilitar la comprensión del texto, provocar la atención y fomentar el aprendizaje orientado, los aspectos más importantes o la información de mayor relevancia a destacar se representan de diversas maneras. Por ejemplo, se destacan con otro formato o tamaño de letra, se utilizan diversas paletas de colores, se tabulan y/o esquematizan comparaciones de elementos del humedal, como así también se ofrecen sugerencias o interrogatorios animados a fin de promover el diálogo entre compañeros, lo cual a su vez representa un mecanismo de evaluación continua integrada y formativa.

Cabe aclarar que si bien la guía aún se encuentra en proceso de edición, se ha logrado realizar un compendio muy importante de contenido que servirá de orientación para el trabajo áulico como extra-áulico, logrando combinar estrategias tradicionales (texto, imágenes), como así también, innovación tecnológica dentro de la misma (QR). Asimismo, cada grupo recoge el aporte de diferentes disciplinas intervinientes en el proyecto, lo cual le otorga diversidad de contenidos y riqueza lingüística.

CONCLUSIONES

A través de la propuesta de guía didáctica enmarcada en el Proyecto de Extensión Universitaria Redescubriendo los Humedales de Berisso: Taller de Educación Ambiental, se logró compilar y organizar información básica referente a dicho ecosistema, integrando diferentes disciplinas intervinientes en el proyecto, lo cual otorga diversidad, interrelación de contenidos y riqueza lingüística. De esta manera, constituye una herramienta pedagógica que permitirá a los alumnos de las Escuelas de Educación Primaria Básica contempladas en el proyecto, un aprendizaje autodidacta en torno a este ecosistema, siendo la función

principal de los docentes la de acompañar el proceso en el contexto de trabajo áulico y extra-áulico. Asimismo, mediante la incorporación del código (QR) se logra combinar estrategias tradicionales (texto, imágenes), como así también, innovación tecnológica dentro de la misma.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Feijoo, R. M. (2004). La Guía Didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 7(1-2): 179-192. <https://doi.org/10.5944/ried.7.1-2.1082>.

Damaso Verastegui, R.; Trinidad Marcelo, F. (2013). *Guía Didáctica en la Redacción de Cuentos para los Estudiantes del Nivel Secundario de la Ugel-Daniel Alcides Carrion* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional-Universidad César Vallejo. Perú.

García Aretio, L. (2002). La Educación a Distancia, de la teoría a la práctica. Ed. Ariel, S.A.

García Hernández, I.; de la Cruz Blanco, G. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. Edumecentro, 6(3):162-175. ISSN 2077-2874. RNPS 2234.

Romo Díaz, S. E. (2020). *Guía didáctica para la enseñanza de Matemática de los estudiantes de octavo año de la escuela de educación básica superior para personas con escolaridad inconclusa Tarqui, modalidad semipresencial intensiva*. [Tesis para optar al título de grado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Institucional- Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Universidad Central del Ecuador.



Herramienta H.E.R.A. de Desarrollo y Administración de Material Pedagógico Multimedial

Vanina Cecilia Chiavetta
Luis Mariano Mongelo
Marcela Fabiana Dávila
Néstor Ariel Pan
Hilda Susana Liñeiro

Universidad Nacional de La Matanza
vchiavetta@unlam.edu.ar

RESUMEN

Nuestra investigación aplicada trabaja en la creación de un instrumento pedagógico llamado H.E.R.A. (Herramienta Educativa de Recursos Áulicos), una aplicación ejecutable desde internet, para administrar el desarrollo de material pedagógico-didáctico, que brinda también la posibilidad de adaptarlo a una población de alumnos diversos funcionales, con la supervisión de asesores pedagógico-didácticos y desarrolladores multimediales de contenidos educacionales, en línea. Montada sobre un servidor dedicado de tipo Docker, la aplicación elabora mecanismos de ponderación y calificación de estos últimos agentes, al momento de la selección de personal de desarrollo; quienes participarán dentro de un sistema de semáforos inteligentes, utilizados en el seguimiento del proceso de retroalimentación creativa en varios ciclos de un mismo proyecto de creación de material, debidamente supervisado por los asesores y super-usuarios administrativos en representación de la casa de altos estudios a la que pertenecen los profesores solicitantes del material multimedial. Asimismo, la herramienta contiene bancos de recursos multimediales, que ponen a disposición de los profesores usuarios contenidos educacionales de texto, video, audio e imágenes, que podrán incluir en sus propios proyectos; como así también facilidades para diversos funcionales como Text to voice o impresión Braille.

PALABRAS CLAVE: Diversidad funcional; Banco Multimedial; administración de materiales didácticos; asesores pedagógico - didácticos.

INTRODUCCIÓN

A mediados del año 2019, nuestro equipo de investigación multidisciplinario constituido por profesores y programadores, dependientes de la Universidad Nacional de La Matanza, comenzó a imaginar y planificar el desarrollo de una herramienta de software en línea, destinada a generar un sistema de comunicación multimedial tendiente a gestionar requerimientos de material pedagógico para estudiantes regulares y diversos funcionales en la educación superior. Cuando hablamos de estudiantes diversos funcionales, nos estamos refiriendo a los mal llamados anteriormente “minusválidos” o con “capacidades diferentes”. Estos conceptos, no exentos de un cierto componente estigmatizante, han dado lugar a un nuevo paradigma mundial, en lo que se refiere a individualizar a personas con diferencias funcionales en el área visual (ciegos o disminuidos visuales), auditiva (sordos), oral (mudos) o motriz (con problemas de movilidad).

En una primer instancia, nuestra herramienta gestiona el intercambio de información entre un usuario docente que necesita que le desarrollen un material o materiales educativos, y un desarrollador multimedial contratado por el claustro universitario, con el objetivo de diseñar a través de un conjunto de elementos gráficos, videos, sonidos, diagramas y textos, dicha aplicación o material, siguiendo unas guías impresas de objetivos didácticos y hoja de ruta impresas, que serían desarrolladas por nuestra aplicación online.

La implementación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la educación superior, exige a los claustros universitarios una implementación constante de nuevas técnicas de enseñanza, apoyadas fuertemente con elementos audiovisuales, tales como videos, material interactivo, páginas web, aplicaciones para celular, etc. Por ello, es necesario contar con desarrolladores multimediales especializados que interpreten las necesidades de contenidistas de las diferentes áreas educativas y las plasmen en estos contenidos para que sirvan de apoyo a la tarea educativa. Pero la comunicación entre el usuario profesor y el desarrollador multimedia que llevará adelante el proyecto de material educativo, no siempre es fluida, simple y/o exitosa. Nuestra herramienta pretende dinamizar este proceso de comunicación y mediante la retroalimentación de pasos (desarrollo – corrección - nuevo desarrollo - nueva corrección...retroalimentación necesaria hasta su resolución final) llegar a automatizar este proceso, con la participación de nuevos actores en el ciclo creativo, como los asesores pedagógicos didácticos, quienes refinarán el trabajo retroalimentado entre los dos actores anteriores, agregándole una mirada pedagógica y actual, no exenta de inclusión y perspectiva didáctica.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Desde el punto de vista del aspecto y usabilidad de la interface, la inspiración que nos guió a lo largo de las tres etapas de diseño, creación y rediseño de nuestra herramienta (la



misma se encuentra actualmente en fase de segundo prototipo beta), fue la obra teórica de Tona Monjo Palau, en particular, Diseño de Interfaces Multimedia (Monjo Palau, 2011). En ella, la autora presenta una metodología de diseño paso a paso, basada en el análisis de tareas que debería realizar la aplicación a desarrollar.

Mediante la observación y entrevistas con los usuarios, un analista de sistemas determina el conjunto de objetivos de los usuarios previstos. A continuación, se definen las tareas que permiten conseguirlos, y se ordenan de acuerdo con la importancia del objetivo y la frecuencia de ejecución de la tarea. Luego, las tareas prioritarias se descomponen en pasos individuales y el nivel de descomposición puede variar, dependiendo del sistema evaluado. A continuación, el análisis sugiere cómo puede realizarse la tarea más eficientemente, o propone nuevas tareas que puedan alcanzar más efectivamente los objetivos. En base a este desglose de tareas, se van generando los módulos correspondientes a las funciones de administración de la información que deberá llevar adelante el software que encierra la interfaz. Esto puede verse en la Fig. 1.



Figura 1. Diagrama del desarrollo de Monjo Palau.

Desde el punto de vista de la selección de los multimediales más capaces para el desarrollo de los proyectos, el sistema utiliza un proceso de ponderación, que le permite clasificar y calificar las aptitudes de estos creativos, según el tipo de material solicitado.

Para desarrollar nuestra encuesta de ponderación de recursos, que habría de alimentar el desarrollo de nuestra herramienta educacional, nos inspiramos en la encuesta que describe el autor Alfonso DePirenne en “Administración de la Educación Virtual” (DePirenne, 2008). En ella, se tomaron datos de universidades de toda Hispanoamérica, ya que el autor, de origen mexicano, posee amplia experiencia en el desarrollo de Estructuras de Educación Virtual (a las cuales denominaremos EEV de aquí en adelante) funcionales actualmente en casas de altos estudios de la región; como la Univ. Virtual Nacional de Quilmes de Argentina, la Univ. INCCA de Colombia, la Univ. Nacional de Loja de Ecuador o la Univ. Galileo de Guatemala. En ellas, se generó un análisis basado en la multidisciplinariedad necesaria para el desarrollo de materiales pedagógicos, tanto desde apuntes impresos producidos mediante diseños clásicos (documentos de Word, maquetación de páginas en Pagemaker o edición profesional en QuarkXpress), pasando por presentaciones multimedia (generadas en PowerPoint, en la herramienta de autor Neobook o en Exe Learning) y culminando en materiales audiovisuales (videos interactivos con Adobe Premiere o con Wink Creator).

Era necesario para la fecha del relevamiento, que los diseñadores del material tuvieran gran experticia en diversas disciplinas, lo que queda evidenciado en la siguiente estadística aportada por el autor:

Tabla 1.

Estadísticas aportadas por DePirene.

Campo principal de conocimiento	% respecto al total	Campos específicos
Educación	35	Educación, Pedagogía, Psicología
Tecnología	27.5	Informática, Sistemas, Computación, Electrónica, Telecomunicaciones,
Otras disciplinas	15	Administración, Medicina, Diseño, Sociología, Ingeniería Mecánica
Dos o más disciplinas	22.5	Educación y Tecnología, Otras

En nuestra herramienta, desde un módulo llamado Gestor de Requerimientos, el usuario docente presentará un conjunto de archivos de base necesarios para la construcción del material pedagógico del proyecto (documentos de texto con la teoría o los textos a plasmar, archivos de imágenes, diagramas e ilustraciones y de tratarse de un proyecto multimedia, archivos de video o de sonido). La herramienta H.E.R.A. le brindará entonces el acceso a un banco de contenidos o base de datos de recursos, donde se van acumulando los materiales del tipo creative commons (acceso libre) aportados por los proyectos anteriores o agregados en forma periódica por los super usuarios del sistema. Asimismo, el banco posee enlaces a bancos de contenidos freeware de internet, como Freepik o Freemage. El usuario podrá entonces apropiarse material adicional para su proyecto, y terminará generando un formulario digital, con los contenidos y objetivos del material pedagógico a desarrollar.

El formulario desarrollado, se deberá ofrecer a un desarrollador multimedial, incluido en el banco de multimediales almacenado en la misma herramienta. Aquí entrará a funcionar el proceso de ponderación del sistema, que califica las aptitudes de los desarrolladores, buscando a los tres más adecuados por sus habilidades y especialidades, para cada proyecto en particular. Desde la pantalla de acceso al sistema, se puede ingresar para postularse como desarrollador de proyectos, mediante la recolección de un currículum y el completado de una pantalla de indicación de habilidades como la la Fig2.





Perfil *

Nombre * Apellido *

Dirección

Provincia * Municipio Localidad Calle * Número *
0

Áreas de Competencias

Herramienta	Experto	Medio	Básico	Sin Conocimientos
PHOTOSHOP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MS OFFICE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EDICIÓN DE AUDIO Y VIDEO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PROJECT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AUTOCAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura. 2. Pantalla de carga e indicación de habilidades del Multimedial.

En ella, se derivan los datos señalados por los postulantes a un sistema de calificación por ponderación que obedece a la teoría expuesta por Alfonso DePirenne en su trabajo antes mencionado (DePirenne, 2008). Allí se le asigna un puntaje a cada una de las marcas de especialización (Experto - Medio – Básico – Sin Conocimientos) y se lo multiplica por un factor de ponderación aplicado a la especialidad requerida por el proyecto en su génesis original (versión primaria o de borrador).

Todo esto se realiza en un nuevo módulo de la herramienta, que dimos a llamar Gestor de Soluciones, que se divide en dos componentes lógicos, el Sistema de Análisis Pedagógico y el Gestor de Diseñadores Multimediales. A los primeros se los requiere en la Secretaría o Departamento de pedagogía universitaria del claustro solicitante y se los asigna también por sus aptitudes evaluativas, mediante otro sistema de ponderación gobernado por los super usuarios administradores del sistema. Estos tres actores ingresarán entonces en un proceso circular de retroalimentación, gobernado por un sistema de semáforos de nuestra creación. Llamamos Sistema de Semáforos a una sub-aplicación dentro de nuestro software, que se dedica a indicar el estadio de la retroalimentación en que se encuentra un cierto proyecto de desarrollo de material educativo. El Semáforo se encuentra presente en todas las pantallas del proyecto y presenta el siguiente aspecto:



Figura. 3. Aspecto del Sistema de Semáforos del proyecto.

En él se pueden apreciar los cuatro estados (Borrador, Pedagógico, Multimedial y Retroalimentación), que actúan a modo de semáforo, indicando el estadio actual del proyecto (podrán ser consultados, más adelante, por los diversos usuarios). En un principio, el proyecto se encuentra en estado Borrador, o sea comenzado y en progreso de definición por su contenidista (el profesor que utilizará la herramienta para definir el requerimiento de material pedagógico).

Previamente a la carga del proyecto, deberíamos definir nuestro perfil de usuario (si es la primera vez que usamos la herramienta, ya que deberá enlazarse con el proyecto para que los diferentes actores del proceso de desarrollo puedan contactarse entre sí y consultar en los diferentes estadios las opciones del Semáforo de Estados del Proyecto. Volviendo luego a la opción de Nuevo Proyecto, en ella podremos observar una pantalla similar a la siguiente, en donde el usuario contenidista puede definir muy detalladamente cuáles son sus intenciones de material pedagógico a solicitar, encuadrándolo dentro de un rango de variables, que le permitirán a la herramienta ponderar las características del proyecto y clasificarlo con precisión, contribuyendo luego a la decisión del perfil de multimedial a solicitar para el desarrollo del mismo.

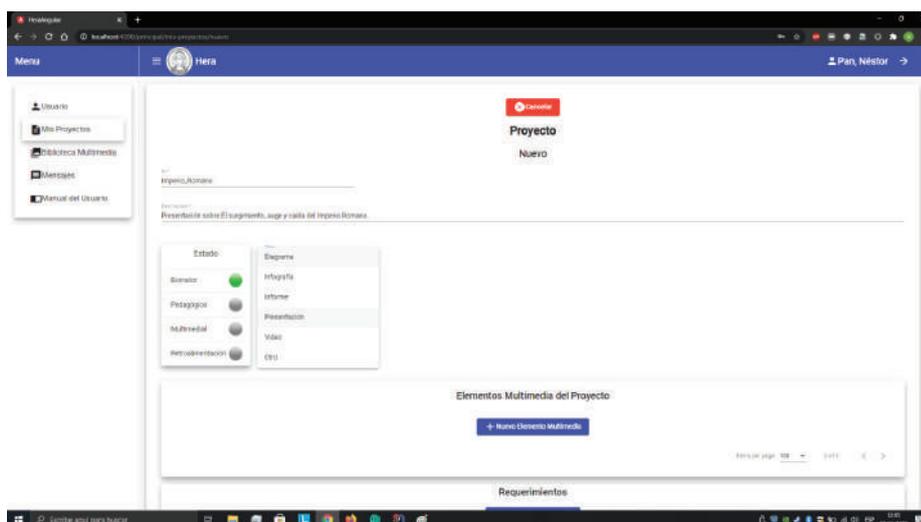


Figura. 4. Pantalla de Carga de Nuevo Proyecto, desplegando la selección de Tipo.



En ella, encontramos toda la batería de información que permitirá describir con completitud nuestro Nuevo Proyecto.

Al definir el proyecto, si presionamos el botón inferior que dice Nuevo Elemento Multimedia, esto nos dará acceso al Banco de Contenidos Multimedia referido más atrás.

La Biblioteca Multimedia, conforma un área importante de trabajo común a los dos extremos participantes, ya que es accedido tanto por los usuarios profesores, como por los diseñadores multimediales. Dentro de esta Biblioteca, podemos elegir los elementos multimediales (videos, imágenes, sonidos, gráficos) que queremos incluir en nuestro proyecto, y agruparlo en un listado de contenidos, que acompañarán a los textos y a los documentos que componen el proyecto mismo.

Al seleccionar un proyecto existente, mediante la presión del botón de Proyectos y luego presionando la opción de modificar proyecto, aparece en la parte inferior de la pantalla, un módulo de requerimientos; para hacer acopio del material necesario para la ejecución del proyecto.

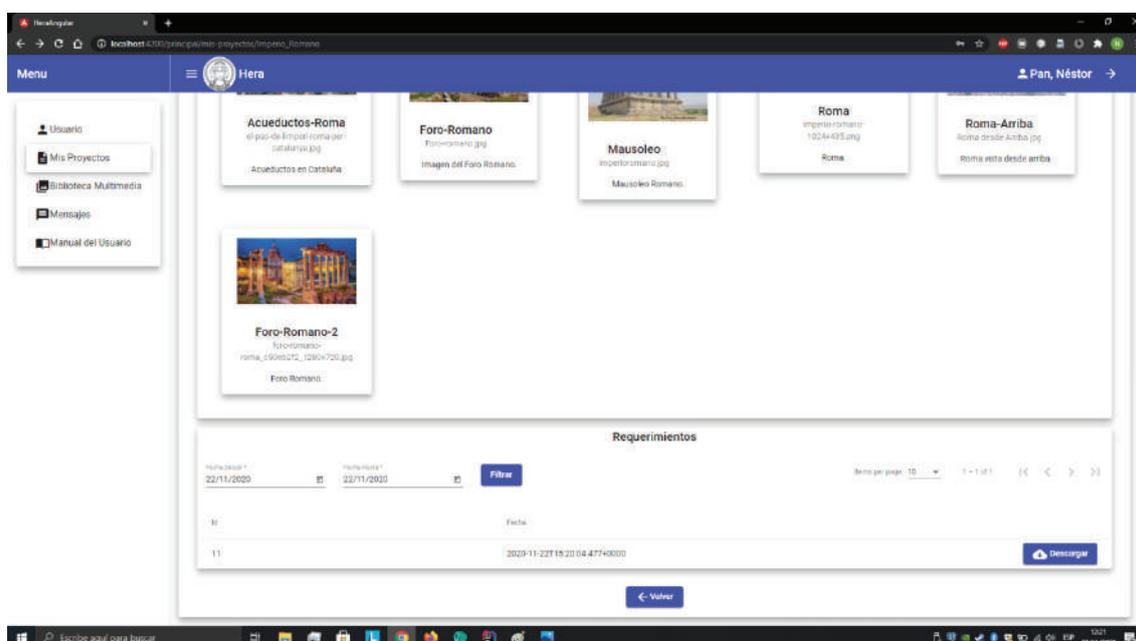


Figura 5. Proyecto abierto, con sus archivos asociados y requerimientos definidos.

Aquí, vamos colocando tildes en aquellos elementos del Banco de Contenidos Multimedia que queremos adosar a nuestro proyecto y conformamos el paquete que se enviará, como un formulario de objetivos y procedimientos a seguir, tanto al diseñador multimedial, como al asesor pedagógico-didáctico. Si el proyecto va a ser usado con una población diverso funcional, este paquete incluirá instrucciones de adaptación, para su pasaje al lenguaje Braille, utilizando una interfaz de adaptación de código abierto facilitada por Lumi Industries, íntegramente desarrollada en lenguaje Delphi 7, que digitaliza el material final en archivo

de texto, a una plancha de Braille fácilmente imprimible en impresora 3D; o a Text to Voice (pasaje de archivo de texto a archivo de audio), bajo el sistema FreeTTS disponible en Sourceforge bajo licencia GNU (software gratuito o de código abierto).

CONCLUSIONES

Nuestra herramienta busca dinamizar la comunicación entre los usuarios docentes y los desarrolladores multimediales, también ofreciendo una interfaz sencilla, de gran usabilidad y operación intuitiva, inspirada en otras interfaces comunes del área educativa y comercial de nuestra región. Las TIC desempeñan una función muy significativa en el ámbito educativo, aportando posibilidades en el esfuerzo por conseguir una Universidad inclusiva, donde se atiende a la diversidad. La incorporación de las TIC al ámbito de la Educación Superior ofrece un elemento dinamizador de la realidad educativa y posibilita una atención a la diversidad coherente con las demandas didácticas, que pueden facilitar la inclusión de todos los alumnos.

Los resultados obtenidos hasta el momento permiten considerar que los diseños de aplicaciones como la nuestra son primordiales para una nueva generación inclusiva de estudiantes del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En: Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Gobierno Vasco. Vitoria.

DePirenne, A. (2008). Administración de la Educación Virtual. Ciudad de México: Publicaciones Planeta Inteligente.

Eric Zabre, B., y Islas, E. (2011). Evaluación de herramientas de hardware y software para el desarrollo de aplicaciones. Barcelona: Wiley-Interscience.

Monjo Palau, T. (2011). Diseño de Interfaces Multimedia. Cataluña: Edicions Universitat Oberta de Catalunya.

Suárez Turbón, I., y Sueiras Rodríguez, M. E. (2017). Guía multimedia de recursos educativos para alumnado con necesidades educativas especiales. Principado de Asturias: Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón.



La formación docente en la emergencia sanitaria. Una propuesta de enseñanza para la elaboración de materiales curriculares con el uso de tecnologías

Lucrecia Díaz
Daniel Suárez
Sonia Araujo

CIG-NEES-FCH-UNICEN
ludiaz05@yahoo.com.ar
dhsuarez69@gmail.com
saraujo@fch.unicen.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito presentar una experiencia pedagógica desarrollada durante la crisis sanitaria en la cual la enseñanza se llevó a cabo a través de mediaciones tecnológicas y en la cual, a su vez, se propició la integración de las tecnologías digitales en la formación de futuros/as profesores/as de historia y geografía. Se exponen las características y el contexto de la propuesta formativa, las dificultades en el proceso de elaboración de los materiales hipermediales, y algunas consideraciones finales que expresan, de un modo sintético, valoraciones del proceso llevado a cabo.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, materiales curriculares, tecnologías digitales.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como propósito presentar una experiencia pedagógica desarrollada durante la crisis sanitaria en la cual la enseñanza se llevó a cabo a través de mediaciones tecnológicas y en la cual, a su vez, se propició la integración de las tecnologías digitales en la formación de futuros/as profesores/as de historia y geografía. Se exponen las características y el contexto de la propuesta formativa, las dificultades en el proceso de elaboración de los materiales hipermediales, y algunas consideraciones finales que expresan, de un modo sintético, valoraciones del proceso llevado a cabo.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La propuesta formativa

El Taller de Organización de la práctica docente es un espacio curricular de formación del profesorado de Historia y Geografía de la Facultad de Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. El mismo es una continuidad y profundización de asignaturas previas del área Didáctica -Didáctica General y Didácticas de las disciplinas- de cada carrera. Esta instancia constituye un avance respecto de los abordajes anteriores, pues incursiona en la problemática de la enseñanza de la Historia y de la Geografía en el marco más amplio de la problemática de la enseñanza de las ciencias sociales. Asimismo antecede a la Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza de la Historia y al Taller de la práctica de la enseñanza de la Geografía como tramos finales de la formación pedagógico-didáctica en ambas carreras.

En el taller se privilegia el uso de los conocimientos en el diseño de una propuesta que es concebida como una hipótesis. Desde esta perspectiva se pretende instalar la reflexión y la crítica como ejes de la práctica docente con el fin de apuntalar la autonomía en la toma de decisiones didácticas fundamentadas. En tal sentido, se busca colaborar en la construcción de propuestas de enseñanza para el nivel secundario que renueven las prácticas pedagógicas a partir del diálogo entre el conocimiento histórico y geográfico y la didáctica en contexto. Por este motivo requiere de los estudiantes volver sobre los conocimientos disciplinares aprendidos durante la formación con el propósito de seleccionarlos, organizarlos y secuenciarlos para la enseñanza en ámbitos que no tienen como propósito la formación de historiadores o de geógrafos.

El eje que articula el trabajo en el taller es la elaboración de un material curricular para enseñar en un curso de la escuela secundaria sustentado en una perspectiva sobre el campo disciplinar y sobre la enseñanza, atendiendo las orientaciones curriculares y las particularidades del ámbito donde se utilizará. Se trata de recuperar el valor de la reflexión a partir de la planificación de una propuesta que, sin excluirlos, se asienta en el análisis crítico de los manuales escolares tratando de que, como futuros/as docentes, no se conviertan en “organizadores organizados” (Torres Santomé, 1994).

Hasta la crisis sanitaria que derivó en la virtualización de la educación en todos los niveles de la escolaridad, en el material se recuperaba el valor del tratamiento de las fuentes escritas, de las imágenes, de los documentales y el cine, y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recursos didácticos para la enseñanza. El material curricular, en estas circunstancias, se materializaba en una producción escrita que no implicaba una diferencia fundamental en el acceso y la lectura respecto de otro tipo de material de estudio como es el manual elaborado por las editoriales.

En el contexto de la pandemia que se inicia en 2020 a través de un proceso formativo que en el taller se realizó en el entorno virtual -como ocurrió con toda la formación universitaria en 2020



y, en nuestro caso, también en 2021- se promovió la integración de las tecnologías digitales para la enseñanza como futuros/as docentes de la escuela secundaria. En este sentido, a partir de la experiencia durante la educación remota de emergencia, uno de los propósitos de la formación en el espacio curricular es el de recuperar y fortalecer el valor de las TIC como TAC (Casablancas, 2014) en la formación como futuros/as profesores/as, teniendo en cuenta los cambios que se suscitaron en el contexto de la pandemia del Covid-19 que condujeron a la virtualización de la educación y de manera concomitante a la redefinición de las estrategias didácticas a fin de garantizar la continuidad pedagógica en las instituciones educativas de los diferentes niveles de la escolaridad. Asimismo, se pretende ampliar las competencias que permitan enriquecer la enseñanza presencial en la pospandemia, más allá del escenario educativo generado por la emergencia sanitaria.

Para el desarrollo de la competencia relacionada con la organización de la enseñanza se propone la elaboración de un material didáctico hipermedia para el desarrollo de un contenido del diseño curricular. El punto de partida es la selección por parte de los estudiantes de un capítulo de un manual escolar de historia, geografía o ciencias sociales propuesto por el equipo docente. El material hipermedia implica el análisis y la transformación de la propuesta realizada en dicho capítulo por las editoriales para su enseñanza en el territorio virtual. Se trata de una transformación del material escrito a partir del estudio, la apropiación y la utilización de diferentes categorías didácticas en una práctica contextualizada con el uso de tecnologías digitales.

Siguiendo a Área Moreira entendemos a los materiales curriculares como “aquel conjunto de medios, objetos y artefactos que son elaborados específicamente para facilitar el desarrollo de procesos educativos en los centros escolares y aulas. Es decir, los materiales curriculares se diferencian de otros tipos de medios y materiales porque se diseñan y se usan para cumplir funciones vinculadas con la diseminación y el desarrollo práctico de los procesos de enseñanza y/o aprendizaje de un determinado programa o proyecto curricular” (Área Moreira, 1999:2) En tanto, los materiales didácticos hipermediales constituyen aquellos materiales mediados tecnológicamente, los cuales permiten la interacción del usuario. Asimismo, estos “tienen que cumplir, [...] con los requisitos descritos por Landow (2008) acerca de los hipermedia didácticos: ofrecen una estructura compleja que se presenta como abierta e incompleta, lo que permite articular elementos dentro y fuera del propio material didáctico. También poseen una cantidad importante de conexiones subjetivas, es decir, enlaces cuya relación no es explícita y requiere ser repuesta por el lector, acompañadas de huellas de lectura que funcionan como orientadoras para los estudiantes” (Odetti, 2016:32). En el espacio curricular se propone la elaboración de un *remix* entendido como un material adaptado a una propuesta educativa diseñada por el docente en función de sus objetivos de aprendizaje y propósitos de enseñanza. “En el proceso de remixado el docente puede aprovechar materiales circulantes, adaptarlos a las características de su grupo de estudiantes y enriquecer la obra original con su propia voz, que se incluye como una “capa” o “tamiz” que nos permite mirar todo desde otra lente, al

poner ciertos énfasis, agregar elementos y enriquecerlo” (Odetti, Schwartzman, 2013:2) En este caso, el capítulo del manual escolar se trabaja reversionándolo y adaptándolo a otro formato y otros lenguajes para transformarlo en un material interactivo que le permita al usuario (en este caso, los alumnos/as de enseñanza secundaria) recorrerlo y utilizarlo según sus propias necesidades y expectativas.

La organización y el desarrollo del proyecto de enseñanza

El programa del taller se organiza en torno a cuatro dimensiones de análisis que dan cuenta de diferentes ejes que favorecen la aproximación a la producción final.

1- Los materiales curriculares para la enseñanza, los materiales didácticos hipermediales como un tipo de material curricular.

En esta primera aproximación se abordan las características y los tipos de materiales curriculares así como el lugar de los docentes en su elaboración y uso. Asimismo, se analizan las particularidades de los materiales para su localización en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje a fin de establecer los principios pedagógico-didácticos que orientan su diseño.

2- El diseño tecnopedagógico: supuestos y características.

En este eje se busca valorar la significación del enfoque pedagógico en el uso de las tecnologías digitales. Este análisis resulta fundamental, pues coloca en primer lugar la reflexión sobre los propósitos educativos como un aspecto primordial que antecede las decisiones en torno a la integración de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3- La docencia en entornos virtuales

En esta dimensión se aborda el lugar de los docentes en la utilización de los materiales acentuando el lugar de apoyo y acompañamiento en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

4- Evaluación y acreditación de los aprendizajes

La evaluación constituye un tema fundamental en la propuesta dado el peso que tienen las creencias construidas a partir de las prácticas vivenciadas durante la escolaridad. Se trata de promover la evaluación y la acreditación como parte del proyecto de enseñanza -no como un apéndice- y de plantear principios que guíen prácticas de evaluación democráticas sostenidas en criterios explícitos y compartidos. En este sentido, en el taller se propone el diseño de una rúbrica para la evaluación y acreditación de los aprendizajes propuestos en el material curricular que elabora el estudiantado para los alumnos de la escuela secundaria y que forma parte de los requisitos de aprobación del espacio curricular.

La propuesta de enseñanza durante los años 2020 y 2021 se desarrolló enteramente en el entorno virtual. El aula creada por la Unidad de Gestión de Educación a Distancia (UGED) de



la Facultad de Ciencias Humanas fue el espacio donde se alojaron el programa, la bibliografía, el desarrollo de los ejes con la explicitación de los objetivos y las actividades conducentes a la elaboración progresiva del material educativo. Asimismo, el equipo docente -constituido por la docente titular y dos auxiliares- participaba en un encuentro semanal en línea para presentar, desarrollar y evaluar los ejes temáticos planteados en el programa del curso así como los avances de las producciones del grupo. La lectura previa de la bibliografía para los encuentros y la realización de las actividades propuestas por parte del grupo propiciaba la participación y el intercambio en torno a los conceptos, los progresos y las dificultades encontradas en los distintos momentos que conducen a la elaboración del material hipermedia. Los encuentros lograron replicar la modalidad de taller como hubiera ocurrido en la enseñanza presencial por el compromiso individual y grupal y el número de integrantes que se tradujo en un espacio de interacción y construcción colectiva de los aprendizajes.

Cabe destacar que el proceso implica el acompañamiento permanente a través de actividades específicas diseñadas por el equipo docente. Estas actividades ponen en juego las competencias relacionadas con la programación, pues conducen a pensar los propósitos de la enseñanza y los objetivos de aprendizaje, las actividades que realizarán los estudiantes con ese material que han de abarcar el uso de fuentes escritas, imágenes, documentales y cine, mapas y datos estadísticos, entre los recursos más significativos. La elaboración de orientaciones y de consignas específicas resulta imprescindible para orientar el aprendizaje y la reflexión desde un punto de vista integral y parcial según las necesidades y momentos de trabajo.

Dificultades en el proceso de elaboración de los materiales hipermediales

En el proceso de elaboración de los materiales hipermediales se pueden identificar algunas dificultades que se presentan a los estudiantes en el momento de tomar decisiones en torno a la selección de los contenidos, el diseño de las actividades, la elaboración de consignas para desencadenar y favorecer los aprendizajes y la utilización de algunos recursos como es el caso de las imágenes como fuente para la apropiación de conocimientos.

- **Acerca de la selección del recorte temático y del eje articulador de la propuesta**

Al momento de comenzar la elaboración del material hipermedial, el primer interrogante que se plantea es ¿Qué contenidos se van a abordar en el material educativo? Como se dijo, se propone una serie de capítulos de manuales de diferentes editoriales que responden a contenidos establecidos en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires para la enseñanza de la historia y la geografía en la escuela secundaria. Asimismo, se busca que se trate de contenidos alrededor de los cuales resulta necesario promover el desarrollo de propuestas didácticas. Es el primer paso para la elaboración del hipermedia, pues deben transformar los contenidos del material impreso en otro para su utilización en entornos digitales a través de la integración de aplicaciones y recursos tecnológicos. La

primera dificultad es la definición de un eje articulador y la selección de los contenidos que se incluirán en el material teniendo en cuenta que tienen la posibilidad de enriquecer el tratamiento de los mismos con aportes derivados de la propia formación disciplinar lograda hasta ese momento.

- **Acerca de las actividades propuestas**

En el proceso de diseño de actividades para promover el aprendizaje de los contenidos propuestos, una de las dificultades más significativas es que, en general, se proponen varias y complejas. Desde su viabilidad resultan “ambiciosas” en cuanto al contenido abarcado y los tiempos disponibles para la enseñanza en las aulas. Asimismo, en ocasiones las actividades están descontextualizadas y no responden al eje articulador y los objetivos de aprendizaje de la propuesta.

- **Acerca de la utilización de imágenes en la enseñanza**

En consonancia con lo dicho y en línea con lo que plantea Devoto (2013), una de las dificultades observadas con más frecuencia es que las imágenes incluidas en el material suelen ser consideradas como recursos con un enorme valor cultural y significación didáctica pero utilizadas como un fin meramente ilustrativo, donde en ocasiones se las incorpora sin epígrafe que informe del contexto de producción, se las incluye pero no se plantea el tratamiento didáctico de la imagen, o se las presenta como apoyatura del significado de textos escritos y no como registros pasibles de aportar información que contribuya al aprendizaje. Esta condición subordinada de las imágenes las sitúa como “herramientas periféricas” de una secuencia didáctica en las que se apela a ellas para validar conclusiones alcanzadas por otros medios y a partir de otras fuentes. Otra de las dificultades estriba en que las propuestas de análisis de imágenes, aun cuando se sostengan en la intención de revalorizar el aporte que como fuentes pueden entregar e incluyan actividades que plantean lecturas desde el plano denotativo y connotativo, no se vinculan con los contenidos abordados en todo el material, es decir, la lectura e interpretación de la imagen gira sobre sí misma, pues no se relaciona con los contenidos que le anteceden y suceden.

En un trabajo anterior (Araujo, Díaz y Suárez, 2018) se abordaron aspectos conceptuales y ejemplos del tratamiento de imágenes propuestos por los estudiantes cuando elaboran el material curricular, con el propósito de socializar los usos más comunes, sus alcances y limitaciones así como sus posibles reformulaciones. En esa ocasión fueron incluidos ejemplos que, de modo sintético, refieren a situaciones en las que la explicación que acompaña la imagen excede lo que ella representa; se produce una desvalorización de la imagen frente al texto escrito; la imagen se presenta como ejemplo o representación del contenido conceptual sin consideraciones sobre el contexto ni propuesta para su análisis, esto es, la imagen como ilustración; se emplea el mapa como ilustración sin una propuesta didáctica para su lectura; se proponen imágenes con un fuerte potencial para la comprensión de conceptos sin un tratamiento complementario entre imagen y palabra;



se equipara la pintura a la fotografía y se formulan consignas poco específicas; y hay una sobrevaloración de la imagen sin reconocimiento de las limitaciones para el aprendizaje de contenidos específicos.

- **Acerca de la elaboración de consignas.**

Una de las problemáticas que surge en relación con la elaboración de consignas, entendidas como “enunciados orientadores de los procesos de escritura” (Camelo González, 2010), es que se presentan como enunciados que resultan amplios, que denotan escasa claridad, abiertos a diferentes interpretaciones y que, en ocasiones, no responden a los objetivos propuestos. En la redacción de esos enunciados, se deja a la libre interpretación de los alumnos/as la ejecución de actividades que se pretende que los mismos completen y se da por sentado la claridad expositiva acerca de lo que se pretende que resuelvan.

CONCLUSIONES

En la implementación de la propuesta pedagógica en el espacio del taller varias condiciones propician el logro de los propósitos: la participación y el compromiso de los estudiantes con la propuesta, la evaluación del proceso y el acompañamiento de los docentes en un trabajo compartido en los diferentes encuentros pautados para el desarrollo de la cursada. Cabe destacar que los encuentros sincrónicos durante la educación remota de emergencia fueron momentos productivos desde el punto de vista de la interacción así como el trabajo en el aula virtual que fue configurada como un espacio para la concreción de actividades individuales y grupales.

Con respecto al diseño tecnopedagógico de materiales hipermediales por parte de los estudiantes, futuros/as profesores/as de historia y geografía, se evidencian problemas que estaban presentes cuando estos se pensaban como una alternativa para la creación de materiales curriculares de autoría propia, pero similares al uso que se le da a cualquier texto escrito para la enseñanza y el aprendizaje. Las dificultades, en ambos casos, son de orden didáctico antes que tecnológico. Así es que el problema de la elección de un eje articulador, la planificación de actividades relacionadas con dicho eje y los objetivos de aprendizaje, la utilización adecuada de las imágenes y la elaboración de consignas son cuestiones más problemáticas que las que ofrece la utilización e integración de las tecnologías digitales en la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Abramowski, A. (2006) “El lenguaje de las imágenes y la escuela. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?”, en: *El Monitor*, n° 13, Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier2.htm>

Araujo, S; Suárez, D; Díaz, L (2018) “La utilización de imágenes en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Historia y Geografía”, en: Mikkelsen, C; Picone, N. (Coord.) *Geografías del presente para construir el mañana. Miradas geográficas que contribuyen a leer el presente*. 1a ed.- Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Disponible en: [Geografías del presente para construir el mañana. Miradas geográficas que contribuyen a leer el presente](#), pp. 905-916.

Area Moreira, M. (1999) “Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum”, en: Escudero Muñoz, J. M. (ed.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Editorial Síntesis.

Camelo González, J. (2010) “Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula”. en: *Enunciación*, Vol. 15, n° 2, pp. 58-67.

Casablancas, S. (2014) “De las TIC a las TAC, un cambio significativo en el proceso educativo con tecnologías”. *Virtualidad, Educación Y Ciencia*, Vol. 5, N° 9, pp. 106–109. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/9926>

Devoto, E. (2013) “La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía”, en: *Revista de Educación*, Año 4, N° 6. pp. 73-94.

Odetti, V. (2016) “Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes”, en: García, J. M. y Báez Sus, M. (compiladores) *Educación y Tecnologías en perspectivas* (compiladores) 10 años de FLACSO Uruguay. Disponible en: http://alicia.pent.org.ar/Odetti_Materiales_didacticos_hipermediales_Cap%C3%ADtulo%20Uruguay.pdf

Schwartzman, G. y Odetti, V. (2013) *Remix como estrategia para el diseño de Materiales Didácticos Hipermediales*. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/remix-como-estrategia-paradiseno-materiales-didacticos-hipermediales>.

Schwartzman, G. et al. (2014) “Dispositivos tecnopedagógicos para enseñar: el diseño de la Educación en Línea”, en: Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. Rosario, FLACSO-Homo Sapiens.

Torres Santomé, J (1994) *Globalización e interdisciplinariedad*. Madrid, Morata.



La reconfiguración de las prácticas docentes en la pandemia: los materiales didácticos en escena.

Macarena Santiago
María Eugenia Verellen

Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA
msantiago@fch.unicen.edu.ar
meverellen@fch.unicen.edu.ar

RESUMEN

La crisis global producto de la pandemia por Covid-19 tuvo fuertes implicancias en el campo educativo. Este relato de experiencia da cuenta de lo vivido, las decisiones tomadas, los desafíos y obstáculos superados y los aprendizajes construidos en las cursadas llevadas a cabo durante los años 2020 y 2021 en el Taller de docencia del Área de la Práctica Profesional del Profesorado en Ciencias de la Educación.

Este escenario de contingencia nos implicó repensar, por un lado, la implementación de la propuesta de un taller de prácticas docentes donde el encuentro con el otro era clave para la reflexión y construcción de conocimientos; y por el otro, cómo lograr realizar la residencia de nuestros estudiantes cuando las instituciones co-formadores - Institutos Superiores de Formación Docente - también estaban cerradas.

Desde el equipo del Taller de docencia vimos esto como una oportunidad única para repensar el lugar de las mediaciones tecnológicas en la enseñanza y donde los materiales de enseñanza o didácticos digitales, fueron fundamentales tanto para los encuentros sincrónicos como en las propuestas asincrónicas semanales. Creados con diferentes intencionalidades, ocuparon un lugar fundamental en las clases.

PALABRAS CLAVE: Configuraciones didácticas, materiales didácticos, tecnologías, desafíos, dificultades.

DESARROLLO DEL TRABAJO

INTRODUCCIÓN

La propuesta del Taller de Docencia

El Taller de Docencia es un espacio curricular que corresponde al Área de la Práctica Profesional del Profesorado en Ciencias de la Educación. Se dicta en el cuarto año de la carrera, es un taller anual, obligatorio y de carácter presencial, que tiene como intención el diseño, implementación y evaluación de una propuesta de enseñanza en una institución determinada y en un grupo particular.

Su organización e implementación se fundamenta en dos principios fundamentales: la práctica reflexiva y la implicación crítica (Perrenoud, 2001). La práctica reflexiva requiere revisar las propias experiencias para favorecer la construcción de nuevos saberes, ya que las sociedades exigen cada vez la capacidad de innovar, de negociar y regular su práctica ante la velocidad del cambio y la incertidumbre que lo acompañan. La implicación crítica supone asumir con responsabilidad y compromiso la propia práctica, así como con las condiciones sociales en la que ésta se asienta.

A su vez dos ejes articulan la propuesta. Un eje teórico, que aborda la práctica docente ante las nuevas exigencias y desafíos de este nuevo contexto. Se entiende la práctica docente como una práctica social compleja, que supone además de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la circulación de conocimientos, “un conjunto de actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas.” (Achilli, 2000, p. 23). En este sentido, está atravesada por dimensiones sociales, económicas, políticas, históricas, entre otras. Un segundo eje articulador, el metodológico, en el que la narrativa constituye un dispositivo central para la construcción del conocimiento profesional a partir de la reflexión y la acción crítica. Ambos ejes recuperan los aportes de las distintas materias del Plan de estudios analizando el sentido que adquieren para la práctica docente.

El desarrollo de la propuesta está pensado en etapas donde se abordan diferentes niveles de aproximación a la realidad que permiten ir descubriendo los problemas que en ella se encuentran.

La modalidad organizativa es el Taller, entendido como un espacio de encuentro, de interacción, de comunicación, de intercambio, de construcción de conocimientos, de producción entre los miembros del grupo. Este espacio si bien cuenta con instancias semanales presenciales, también está acompañado del uso de herramientas digitales, como el Facebook y un aula en la plataforma Moodle, que facilitan tanto el intercambio de ideas, sensaciones, experiencias, emociones, como de producciones personales y grupales.

El siguiente relato de experiencia da cuenta de lo vivido, las decisiones tomadas, los desafíos, obstáculos y aprendizajes construidos en las cursadas llevadas a cabo durante los años 2020 y 2021 de este Taller.



DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Educación en pandemia: Re pensar la propuesta del Taller ante el nuevo contexto.

La crisis global producto de la pandemia por Covid-19 tuvo fuertes implicancias en el campo educativo. El cierre de los edificios de las instituciones educativas de todos los niveles llevó a acudir al uso de los dispositivos tecnológicos y la conectividad para poder desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En nuestro caso, implicó repensar, por un lado, la implementación de la propuesta de un taller de prácticas docentes donde el encuentro con el otro era clave para la reflexión y construcción de conocimientos; y por el otro, cómo lograr realizar la residencia de nuestros estudiantes cuando las instituciones co-formadores - Institutos Superiores de Formación Docente - también estaban cerradas.

Los antecedentes en la integración de herramientas digitales en el Taller, facilitaron la organización, planificación y concreción de la propuesta de enseñanza. En las primeras semanas del año 2020 se propusieron actividades asincrónicas, que tuvieron como propósito conocer tanto nuevas herramientas, así como fomentar la interacción entre los miembros del grupo, en vistas de conformar una comunidad de aprendizaje (Escudero Muñoz, 2008) que facilitara la construcción de un saber sobre la práctica profesional.

Sin embargo, la situación epidemiológica fue mostrando la dificultad del regreso a la presencialidad. Ante esta situación, las actividades asincrónicas se fueron combinando con encuentros semanales sincrónicos como así también llevaron a la necesidad de pensar una propuesta que contribuya a un aprendizaje profundo y no superficial ante la situación singular que estábamos vivenciando, donde el conocimiento fuera transformado activamente por nuestros estudiantes en herramientas conceptuales y operativas. Es decir, implicó diseñar intervenciones que establecieran relaciones estrechas y dinámicas entre la teoría y la práctica, así como su anclaje en contextos, tareas y actividades del quehacer profesional (Escudero Muñoz, 2008).

El aula virtual que siempre acompañaba nuestros encuentros presenciales, durante los años 2020-2021 se convirtió en un espacio privilegiado y flexible, propiciando de esta manera una interacción más activa con los estudiantes.

En relación a las prácticas de residencia, cabe mencionar, que fueron posibles gracias a la rápida organización de las instituciones educativas co-formadoras como de los tutores. Si bien las clases encontraron su “espacio” en las plataformas virtuales del INFOD y de Google CLASSROOM, fueron combinadas con actividades sincrónicas mediadas por Meet y Zoom, como también el uso de otras herramientas como el Padlet, Canva, Gennialy, programas office, entre otros.

La virtualización de la educación superior durante el año 2021, ofreció algunas certezas acerca del desarrollo del año académico. Esta situación sumada a la experiencia transitada, facilitaron una nueva implementación enriquecida de la propuesta del Taller.

Enseñar y aprender en entornos virtuales: nuevas configuraciones didácticas.

Luego de un periodo de observación participante en las aulas virtuales y en los encuentros sincrónicos (Meet y Zoom) de los espacios asignados, nuestros practicantes realizaron un informe diagnóstico del grupo y elaboraron líneas de acción que fueron el sustento de su propuesta de enseñanza.

En este contexto, se reconocieron en los docentes tutores distintas *configuraciones didácticas*, entendidas como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Litwin, 2008, p. 97). Sin embargo, las características del grupo en este contexto en particular (incluyendo las posibilidades de contar con dispositivos y conectividad), así como una nueva idea de espacio y tiempo escolar, fueron claves para el despliegue y organización de los contenidos. Mientras en la relación presencial el docente actuaba como mediador pedagógico entre la información y los aprendizajes de los estudiantes, en la educación mediada por tecnologías esta mediación pedagógica se dio a través del diseño de textos y otros medios puestos a disposición del estudiante.

Nuestros estudiantes tuvieron que pensarse en esas configuraciones didácticas, lo que implicó necesariamente el dominio del contenido para poder lograr su tratamiento tomando en cuenta los procesos de aprendizaje. Para lograrlo tuvieron que recurrir a diferentes medios culturales que no fueron creados con una intencionalidad pedagógica como videos, imágenes, textos como así también debieron diseñar sus propios materiales en función de la propuesta de enseñanza. Esto inevitablemente llevó a desarrollar no sólo un conocimiento pedagógico del contenido sino también tecnológico.

Gutiérrez y Prieto Castillo, D. (2007) definen a la mediación pedagógica como “el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad.” (p. 9). En este sentido implica pensar la actividad del docente como una mediación pedagógica, es decir en los modos de comunicar la información, en los tipos de lenguaje que se ponen en juego, como por las formas de representar y expresar el conocimiento para ser recibidos y percibidos por los estudiantes. Esto supone abrir el camino a nuevas relaciones del estudiante: sea con los materiales, con el contexto, con otros textos, con sus compañeros, con el docente, consigo mismo y con su futuro.

Los materiales didácticos como mediadores en la enseñanza virtual: su protagonismo en contexto de pandemia.

Durante los años 2020-2021 las propuestas de enseñanza tuvieron que re configurarse en función a una nueva noción de tiempo, espacio y agrupamientos. Los practicantes diseñaron clases sincrónicas con integración de materiales didácticos como también crearon



clases asincrónicas en diferentes formatos. Uno de los mayores desafíos en este contexto fue cómo convocar emocionalmente e interpelar intelectualmente a los estudiantes.

Utilicé la plataforma “Loom”, porque quería que en una parte del video se me viera la cara, creo que ver los gestos o a la otra persona contar algo, tiene otro impacto y genera otro ambiente más “cercano”. Me sentí muy nerviosa, ya que tuve que proyectar el video y el Power Point, no lograba ver sus caras, sus gestos, no sabía si me estaban escuchando o si mi internet andaba bien, por eso les pregunté varias veces si me escuchaban bien.

Estaba muy nerviosa y ansiosa, porque era mi primera clase sincrónica, la última de mis prácticas y a su vez iba a ser observada y evaluada, pero traté de que no se me notara tanto y de no pensar en esos factores. (Cinthia, 2020).

Para las **clases sincrónicas**, de acuerdo al propósito de cada una de ellas, se privilegió el diseño de presentaciones en Power Point, Canva y Genially. Mientras que para algunos fueron ayudas para la explicación de los contenidos, para otros fueron puertas de entrada al conocimiento o modos de cierre de la clase. En todos los casos se caracterizaron no sólo por el uso de imágenes, textos, videos, sino también por explicitar consignas de trabajo, formulación de preguntas que orientaban diversos procesos de pensamiento, como así también el acompañamiento de la palabra oral del docente practicante.

El taller me ayudó mucho al descubrimiento y utilización de otras herramientas tecnológicas y el contexto de virtualidad permitió propuestas comunicacionales alternativas para la construcción del conocimiento y alentó a trabajar en grupo y en colaboración, ya que era la única forma de comunicarnos, de elaborar los trabajos y organizar nuestras clases. (Cinthia, 2020)

Sin embargo, hubo dificultades durante el proceso de construcción como en su implementación.

Como síntesis de todo eso puedo rescatar y volver a repensar la importancia de la gestión del tiempo, como también de ensayar el uso de las herramientas previamente para no tener ningún inconveniente.

Creo que en líneas generales destaco eso, después hay detalles de intenciones que estuvieron y espero haber podido plasmarlas como tratar de comunicar con un lenguaje coloquial para generar confianza y cercanía, ponerle onda al texto (dentro de mis límites jeje) para que sea más fácil de leer, usar emoticones, resaltar lo que considero importante etc. (Alejo, 2020)

En cuanto al diseño de **clases asincrónicas** los practicantes también recurrieron principalmente al uso de diferentes soportes como videos y clases escritas con integración de diversos medios o la combinación de ambos, que luego se “subieron” en las plataformas.

La mayoría de ellos sostuvo que el diseño de estas clases tenía en sí mismo más dificultades que las clases sincrónicas, ya que pensar propuestas que favorezcan la comprensión de los temas, la construcción de conocimientos, la comunicación y la expresión sin el destinatario presente “cara a cara” implicaba otros tiempos y modos de presentar una experiencia pedagógica.

Estoy a favor de pensar la formación desde las nuevas tecnologías (sería absurdo no hacerlo), pero son interrogantes que me surgen, tal vez por temor a lo desconocido, tal vez por fallar, no sé bien” No voy a negar que la idea de realizar mis prácticas mediadas por la virtualidad me generaba incertidumbre, y hasta rechazo. No por el hecho de usar como medio la tecnología, sino por miedo a lo desconocido, al miedo de no saber si mi desempeño podría ser truncado. Pensaba que no iba a poder manejar bien los programas, que no me iban a entender cuando dieras mis clases, que iban a parecer mil dificultades, de hecho surgieron, pero las pude sortear bastante bien. Claro está que la experiencia fue otra, no fue fácil, pero el resultado me dejó y me deja muy conforme.

De igual modo, sigo pensando que nada reemplaza el cara a cara, sobre todo cuando no había respuestas del otro lado, no se conectaban o no planteaban nada a la hora de dejar un video explicativo, no veía las caras (ya que a través de ellas se puede ver si están entendiendo o no, si el modo de dar el tema atrae o no, etc.), pero creo que estuvo en mí hacer que se asemeje un poco más, acercarme a los y las estudiantes y hacerles saber que para cualquier cosa que necesitaran, yo iba a estar, para así lograr una aproximación a lo que creo es un vínculo presencial. (Natalia, 2020)

La organización clara y ordenada de los contenidos a enseñar; el lenguaje a utilizar para develar, indicar, demostrar, explicar, significar, relacionar y enriquecer el tema teniendo siempre presente al interlocutor; lograr una relación dialógica; proponer consignas significativas y que favorecieron al autoaprendizaje, fueron los principales desafíos como dificultades que se trabajaron ante la presencia de resúmenes de textos académicos y/o científicos, ausencia del destinatario en el texto como en la oralidad (del video), problemas de escritura, como de estrategias del tratamiento del contenido.

Si bien entiendo que algunas cuestiones del video se podrían mejorar, estoy conforme con el resultado. Cuando hablo de cuestiones a mejorar me refiero desde la luz y el audio del video, la edición y los subtítulos en las partes relevantes como también la oratoria, la forma de comunicar, las muletillas etc. De todos modos, creo que son cosas que se pueden pulir a medida de agarrar confianza de hablarle a la cámara. (Alejo, 2020)

Por lo tanto, en el diseño de las clases sincrónicas como asincrónicas los practicantes se encontramos con diferentes dificultades vinculadas por un lado, al tratamiento del contenido,



la forma y los aprendizajes (atendiendo la heterogeneidad del grupo, según las experiencias previas de los sujetos, intereses, situaciones familiares y laborales, edades, estilos y ritmos de aprendizaje, expectativas); y por otro, a los tiempos requeridos para la construcción de materiales como la falta o profundización de competencias digitales necesarias para enriquecer la mediación pedagógica.

Gracias a las recomendaciones de compañeros y docentes aprendí mucho sobre nuevos programas de edición y fuentes de información. A su vez, la virtualidad me permitió tomarme el tiempo necesario para aprender mucho más de herramientas tecnológicas.

Me resultó difícil en un comienzo adaptarme al intercambio en Classroom, ya que eran varios comentarios, no quería saltearme ninguno, y a su vez consideré necesario escribir rápido, sin faltas de ortografía, relacionándolo con el contenido y con sus comentarios. (Victoria, 2020)

Sin embargo, en el 2021 encontramos algunas diferencias, vinculadas principalmente a las experiencias previamente vividas durante el 2020 que aplacaron de cierta manera la incertidumbre transitada durante el 2020, y la adquisición de ciertos saberes tecnológicos.

CONCLUSIONES

Durante los años 2020-2021 las clases de nuestros estudiantes se caracterizaron por estar mediados por un amplio abanico de materiales, tanto didácticos como otros culturales elegidos y diseñados con una finalidad pedagógica.

De esta manera, la creación de los materiales de enseñanza o didácticos digitales, estuvieron presentes tanto para los encuentros sincrónicos como en las propuestas asincrónicas semanales. Creados con diferentes intencionalidades, ocuparon un lugar fundamental en las clases. Presentaciones en power point, canva o geanilly, producción de videos y materiales escritos, donde se combinaron diversos lenguajes como audio, imágenes y texto, fueron claves para desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje como también para la construcción del vínculo pedagógico que permitiera sostener las trayectorias estudiantiles en el contexto de pandemia por Covid 19.

Es fundamental considerar que a la hora de elegir el recurso, se reflexione acerca del cómo, por qué y para qué de su integración en base a la propuesta de enseñanza. A partir de aquí, desde el equipo del taller orientamos y asesoramos en el diseño de estos materiales y destacamos dos cuestiones centrales: el tratamiento de los temas y las formas de expresión, ya que ambos dan cuenta de que los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje dependen de los modos de comunicación de los contenidos, de las formas en que se muestre, se visibilice y se exponga la información y de los roles comunicacionales que se distribuyan entre docentes y alumnos.

Para lograrlo, fue indispensable la modalidad organizativa del Taller. Los encuentros sincrónicos como las instancias asincrónicas se caracterizaron por la escucha y lectura atenta, la participación, el intercambio, la pregunta, el diálogo, la reflexión y la construcción de conocimientos. Las narraciones, tanto orales como escritas expresan hechos, ideas, teorías, pero también reflejaron sus sueños y expectativas acerca de su deseo de realizar una práctica en la presencialidad, los temores sobre la práctica en un escenario virtual, la vida del estudiante como los conflictos del contexto. La actividad consciente y reflexiva sobre el contenido de las narrativas contribuyó a la construcción del conocimiento profesional, a la comprensión y al mejoramiento de la práctica profesional, al darle nuevos sentidos y significados a lo vivido.

El Taller de Docencia se constituye, así como un espacio con contenidos propios que les otorgan sentido, donde la teoría, la práctica y las emociones se encuentran, se interrelacionan de manera singular, dinámica y creativa para favorecer la reflexión y la implicación crítica sobre el oficio de enseñar.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (2000) *Investigación y Formación Docente*. Rosario, Argentina, Laborde Editor.

Coll, C. (s/f) Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En Carneiro, Toscano y Diaz (Coord.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. OEI. España. (pp113-124) ISBN: 978-84-7666-197-0

Davini, M.C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós.

Dussel, I. (2020) “La clase en pantuflas” en Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.

Escudero Muñoz, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, Formación del profesorado y mejora de la educación. En [Agora para la educación física y el deporte](#), ISSN 1578-2174, Nº. 10, págs. 7-31.

Gutierrez Perez, F. y Prieto Castillo, D. (2007) *La mediación pedagógica. Apuntes para la educación a distancia alternativa*. La cruzía.

Litwin, E. (2008) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Paidós educador.

Maggio, M. (2021) *Educación en Pandemia, guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.



Las imágenes en los procesos de enseñanza en el nivel superior.

Cappadona Ana Paula
Saez Virginia

UBA

ani.cappadona@gmail.com

virginiasaez27@gmail.com

RESUMEN

El uso de imágenes en los procesos de enseñanza nos convoca a analizar los propósitos pedagógico- didácticos en torno a su inclusión dentro de los procesos de alfabetización visual que el mundo contemporáneo resignifica permanentemente. Nos orientamos a focalizar sobre las demandas cognitivas que se inauguran desde la propuesta docente en torno a las imágenes dentro del nivel superior, concebidas como instrumento de mediación que contribuye a la construcción de saberes por parte de los/as estudiantes. Aspiramos a explicitar brevemente alguna de las hipótesis interpretativas preliminares en torno a las nuevas alfabetizaciones en la enseñanza de las ciencias sociales, tales conjeturas son construidas a partir de un proceso de investigación en curso que indaga el uso de los medios digitales en el nivel.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, medios digitales, imágenes, enseñanza de las Ciencias Sociales.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el desarrollo aún en proceso de una investigación de posgrado que se focaliza en el análisis de los medios digitales en el nivel superior, enfatizando en la formación docente. A modo de introducción compartimos que en la formación docente el sujeto se forma ayudado por mediaciones (Souto ,2016), la formación no es en aislamiento sino que es en relación con otros, sean estos otros sujetos u objetos culturales, con los cuales es posible vincularse. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han sido en este último tiempo el vehículo para construir un escenario continente donde sea posible construir un lazo social que promueva la construcción de nuevos aprendizajes (Mazza, 2020). Por lo que, los distintos recursos que han sido

elaborados y seleccionados por los/as docentes durante este periodo han sido elementos que han mediado en la formación de los/as estudiantes del nivel superior. En relación a ello nos preguntamos: en qué medida tales recursos construidos interrogan al sujeto, a sus saberes previos ; cuál es el tipo de demanda cognitiva que se promueve en relación a recursos seleccionados o construidos; o bien cuál es el tipo de vínculo con las nuevas tecnologías que se promueve, consumidores/as, productores/as de contenidos, etc.

En la cultura contemporánea las imágenes han adquirido un peso significativo por lo que su inclusión en los procesos de enseñanza supone interpelar las formas de conocimiento que habilitan, qué posibilidades de construcción de saberes proponen y qué andamiajes podrían favorecer para el conocimiento de lo social. Nos hallamos ante un escenario sociocultural donde la formación docente encuentra el desafío permanente de dialogar con su presente, de abordar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación asumiendo la no neutralidad de las mismas, hacia promover procesos de lectura que habiliten a reflexionar sobre otras formas de producción y circulación de saberes (Leal, 2022). Ello supone el desafío de construir propuestas situadas, que atiendan los consumos culturales contemporáneos y conciban a la escuela como institución porosa (Lion, 2012) permeable a los nuevos modos de construir conocimiento. Lo que nos convoca a reflexionar sobre el rol docente no como un/a coleccionista de recursos, sino como un/a curador/a de contenidos, que reinterpreta los contenidos en el marco de una producción propia que le otorga un sentido singular (Barletta, 2020). Es decir, el/la docente como curador/a resignifica los recursos disponibles en función de sus intencionalidades pedagógicas, al mismo tiempo que les otorga un sentido que reviste de un carácter ético-político su práctica de enseñanza. Focalizando en el trabajo con imágenes en la formación docente, aspiramos a analizar: los propósitos pedagógicos que sostienen su inclusión y la resignificación que realizan los/as docentes de los recursos disponibles desde posicionamientos ético-políticos diversos.

El abordaje de los recursos visuales y audiovisuales en formación docente se inaugura desde una pedagogía crítica que ponga en tensión perspectivas instrumentales (Giroux, 2013), hacia focalizar en la responsabilidad social que revisten nuestras propuestas de enseñanza. Podríamos aventurarnos hacia problematizar una alfabetización que recupere el pensamiento freireano, como una práctica reflexiva sobre los usos que le atribuimos a los productos culturales que mediatizan los procesos de enseñanza e inviten a dar y dejar tomar la palabra (Cornu, 2008) por parte de los/as jóvenes; hacia una alfabetización digital y mediática que identifique la necesidad de su permanente actualización sobre premisas reflexivas y críticas en torno al ejercicio de la ciudadanía.

Dimensión metodológica e hipótesis interpretativas preliminares

El abordaje metodológico de la investigación es cualitativo, aspiramos a comprender el uso de los medios digitales en el nivel superior particularmente la formación docente,



focalizando en la enseñanza de las ciencias sociales en dos institutos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: *Escuela Normal Superior N°10 “Juan Bautista Alberdi”* y el *Instituto Superior del Profesorado “Dr. J.V. González”*. En el primero hemos observado clases de *“Enseñanza de las Ciencias Sociales II”* relativas al Profesorado de Educación Primaria, mientras que en el segundo hemos observado clases de *“Historia Argentina y Americana I”* del Profesorado de Historia orientado al nivel medio y superior.

Nos orientamos hacia realizar una contribución significativa en términos comprensivos, formulando hipótesis interpretativas (Sirvent, 2005) que promuevan la construcción de un conocimiento pedagógico y didáctico sobre la inclusión genuina (Maggio, 2018) de los medios digitales en los procesos de enseñanza. La perspectiva educativa adoptada en esta investigación, se focaliza en las pedagogías críticas, para el análisis de las diversas articulaciones entre los medios digitales y los procesos de enseñanza desde múltiples dimensiones. En lo que remite a los instrumentos de recolección de datos, los registros observación son abiertos con la intención de captar sentidos y singularidades además de aspectos recurrentes. Del mismo modo que, las entrevistas son semi-estructuradas a modo de esquema sobre los tópicos a conversar (Valles, 2002) con estudiantes y docentes.

En el desarrollo de las observaciones realizadas en la asignatura *“Enseñanza de las Ciencias Sociales II”* hemos advertido que el uso de las imágenes en la propuesta de enseñanza ocupa un lugar significativo ya que, la demanda cognitiva por parte del docente se centra en convocar a los/as estudiantes a analizar las imágenes propuestas con el objetivo de advertir rasgos de la época colonial, sus nexos con el momento presente y la arquitectura actual de la Ciudad de Buenos Aires. Las imágenes no ocupan un lugar subsidiario en la construcción del conocimiento sobre tal momento histórico sino que ocupan un lugar central para resignificar escenarios sociales cotidianos para los/as futuros/as docentes, e interpelar posicionamientos ético-políticos de los sujetos en ellas involucrados. Las orientaciones docentes se focalizan en torno a la pregunta de *cómo acercar la realidad social a los/as niños/as del nivel primario*, allí la referencia a las imágenes aparece en reiteradas oportunidades en el transcurso de las clases observadas, en demandas como: contrastar la arquitectura de un tiempo pasado con el presente de un mismo escenario físico (Plaza de Mayo, estaciones de trenes y subtes, puertos, calles centrales del casco de la ciudad, etc.); analizar vestimentas de época y advertir a partir de ellas el posicionamiento social de los sujetos implicados; identificar la presencia de distintas comunidades que pueblan la Ciudad de Buenos Aires desde inmigrantes europeos, afrodescendientes, etc.; así como también, indagar sobre la prensa de distintos momentos históricos, portadas de diarios y revistas de época que apelan a recursos visuales y textuales para explicitar posicionamientos sociales y sostener intencionalidades comunicativas. Advertimos que las imágenes se abordarían como un instrumento que permite andamiar la comprensión de la realidad social desde múltiples dimensiones (arquitectónicas, demográficas, etc.)

Enseñar a leer y escribir en un escenario donde la imagen ya no ocupa un lugar

subsidiario a la escritura, tal como podríamos observar en los tradicionales manuales escolares, implica interpelarnos sobre el tipo de conocimiento que habilita a construir, en pos de focalizar críticamente sobre aquellas propuestas que tienden a monopolizar los sentidos y significados que se construyen en torno a los recursos visuales que mediatizan los procesos de enseñanza. Compartimos que la imagen es una práctica social de representación, que no se agota en una interpretación y lectura única, por lo que amerita un trabajo individual o colectivo donde sea posible advertir los sentidos que le imprimimos, por lo que el entendimiento de una imagen no va por fuera de lo discursivo (Dusse, 2007) donde se imbrica lo emocional. Por ello resulta interesante situar la propuesta de enseñanza *“(...) en el contexto de culturas visuales, que definen lo que es visible y lo que es invisible, y también modos y posiciones del mirar y del ser visto”*(Dussel, 2007: 8) .

Las nuevas tecnologías nos invitan a reflexionar sobre los distintos soportes expresivos a partir de los cuales docentes y estudiantes se posicionan como consumidores/as y productores/as de conocimiento, valiéndose de nuevas formas de representación y mediación del mundo que el entorno digital habilita (Augustovsky, 2012). Es decir, las nuevas tecnologías posibilitan nuevos modos de representación al mismo tiempo que se articulan con actos de pensamiento (Augustovsky, 2012) que involucran cognitiva y emocionalmente a los/as estudiantes, lo que podría movilizar la construcción de aprendizajes significativos.

La función cognoscitiva de la imagen.

Al interrogarnos sobre el tipo de conocimiento que las imágenes posibilitan, implica además contemplar que no es un saber puramente visual sino que supone discursos diversos que la resignifican según determinadas intencionalidades. Tales discursos tienen la potencialidad de ampliar o bien empobrecer nuestra mirada (Barolo, Carames, Mo Amavet y Rosemberg, 2021), de modo tal que los discursos que forjamos en torno a los recursos visuales y audiovisuales exigen una mirada atenta que no parcialice los sentidos susceptibles de construir, habilitando una diversidad de significaciones en función de los/as intérpretes. En ocasiones las propuestas pedagógicas utilizan las imágenes a modo ilustrativo de un proceso, fenómeno, acontecimiento social, etc., lo que consecuentemente conduce a la búsqueda de un sentido conceptual previamente establecido, siendo las imágenes un mero reflejo de las palabras (Barolo, Carames, Mo Amavet y Rosemberg, 2021), y nos aventuraríamos a decir con un sentido unívoco. Compartimos que el trabajo con imágenes involucra activamente la percepción, podrían conducir a los/as estudiantes a una implicación subjetiva responsable (Barolo, Carames, Mo Amavet y Rosemberg, 2021) con determinadas problemáticas sociales; allí resultaría significativo interrogarse sobre las intencionalidades de los/as productores/as, qué lecturas intentarían promover y con qué discursos podría tejer diálogo con las imágenes propuestas. La formación docente inicial se halla ante el desafío contemporáneo de reflexionar en torno a una pedagogía de la imagen



que comprenda los sentidos diversos que se construyen en torno a los recursos visuales y audiovisuales sobre los cuales pueden construirse las propuestas de enseñanza, por lo que resulta necesario identificar el tipo de demanda cognitiva a la que aspira cada propuesta en singular. Es decir, las imágenes pueden proponerse como ilustrativas de un fenómeno a las cuales se le atribuyen una significación preestablecida y previsible por quien enseña; o bien pueden introducirse para impulsar el análisis desde la conflictividad o incomodidad que inaugura en cada sujeto, colocar en tensión supuestos estereotipados, intencionalidades de los/as creadores/as, tensionar los discursos ideológicos que las sostienen, etc.

Podríamos argumentar en esta instancia que desde una perspectiva crítica se tiende a combatir una mirada ingenua que presupone los/as estudiante/as desde un rol pasivo cuya capacidad analítica en torno a aquello que consume requiere ser andamiada. Las propuestas pedagógicas que se forjan desde esta perspectiva reducen en ocasiones la capacidad argumentativa de los/as jóvenes en torno a sus consumos, los saberes desde donde construyen sus lecturas, y en ocasiones ignora el rol activo que muchos/as tienen en la producción de imágenes y contenido audiovisual que circula en el mundo contemporáneo a través de las redes sociales. Es decir, sostenemos que las propuestas en la formación docente inicial ameritan una orientación hacia pensar a sus destinatarios/as como productores/as, consumidores/as, como sujetos socialmente inscriptos, que capturan la realidad contemporánea conflictiva y controversial en diversas imágenes que difícilmente la propuesta curricular recupera para contribuir a la comprensión del momento presente. Precisamente compartimos que las producciones que circulan en las distintas redes sociales podrían adquirir cualidad de provocadoras (Anijovich y Cappelletti, 2020) de inéditas reflexiones ya que:

“(...) nuestra aparición individual en el ámbito social está mediada por un conjunto de imágenes como las que compartimos en las redes donde la dimensión política y la privada, lo lúdico y lo profesional no son fáciles de distinguir” (Barolo, Carames, Mo Amavet y Rosemberg, 2021: 33).

Consideramos que resulta apremiante forjar tales espacios de reflexión que conduzcan dentro de la formación docente inicial a repensar el rol de educador/a en la sociedad contemporánea y convoquen a los/as estudiantes a problematizar los contenidos curriculares en torno al conocimiento de lo social en distintas temporalidades.

Conclusiones

A modo de cierre consideramos que las propuestas de enseñanza hasta el momento analizadas intentarían convocar los/as estudiantes a experimentar nuevos modos de mirar, considerando perspectivas diversas, por lo que la imagen no sólo ilustra un momento histórico social dado sino que es parte constitutiva de un proceso de enseñanza que busca captar la conflictividad de una época, la incomodidad con respecto a las formas

de representación de ciertas poblaciones, e identificar en ellas posiciones ideológicas e intencionalidades ético-políticas de quien las produce. Por ello estimamos apremiante una formación en el lenguaje visual y audiovisual que se promueva desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. Sostenemos que las imágenes resignifican la conformación identitaria de los sujetos de la educación e interpelan el universo simbólico en el que se enmarcan los intercambios intersubjetivos contemporáneos. La incorporación de las imágenes a los procesos de enseñanza adquiere centralidad como recurso con una entidad y lenguaje singular que nos invita a reflexionar en las oportunidades que amplían para la construcción de los saberes propuestos.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. y Cappelletti, G (2020) “El sentido de la escuela secundaria”. Buenos Aires. Paidós.

Augustowsky, G. (2012) El arte en la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.

Barletta, C. (2020). Clase 5: Los recursos y materiales didácticos digitales en la formación docente. Saberes necesarios para repensar las prácticas educativas en la Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Barolo, Carames, Mo Amavet y Rosemberg, (2021). Leer imágenes “Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela”. Ministerio de Educación de la Nación argentina.

Cornu, L. (2008):“Lugares y formas de lo común”. En Frigerio G., Diker G. (Comps.) Educar: posiciones acerca de lo común, Del estante editorial, Buenos Aires.

Dussel, Inés. (2007). Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: las transformaciones en la escuela y en la formación docente. Ponencia presentada en el seminario virtual “Las nuevas alfabetizaciones en el nivel superior”. Instituto Nacional de Formación Docente. Bs As. Argentina. Disponible en: <https://es.slideshare.net/PabloBison/los-desafos-de-las-nuevas-alfabetizaciones-las-transformaciones-en-la-escuela-y-en-la-formacion-docente>.

Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. Praxis Educativa (Arg), vol. XVII, núm. 1 y 2, enero-diciembre, pp. 13-26. Universidad Nacional de La Pampa. Argentina.



Leal, M (2022) "Alfabetización digital: desafíos de la formación docente para una ciudadanía crítica". Navegando la infodemia con AMI, alfabetización mediática e informacional. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual de Argentina, Buenos Aires, Argentina.

Lion, C. (2012) "Pensar en red. Metáforas y escenarios". En: Scialabba, A. y Narodowski, M. ¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías. Buenos Aires: Prometeo.

Maggio, M (2018) Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires, Paidós.

Mazza, Diana (2020) Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. Serie "Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas". Documento 7. CITEP, Universidad de Buenos Aires.

Sirvent M. T. (2005). Lógica y metodología de la investigación: los pares lógicos y su traducción en procedimientos de la cocina de la investigación social. Gráficos comparativos. En Sirvent M.T. El Proceso de Investigación (2005). Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).

Souto, Marta (2016). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Homo Sapiens. Cap. 6 y 7 (selección).

Valles, M. S. (2002). Entrevistas cualitativas. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Manual digital de laboratorio. Un recurso complementario al trabajo experimental.

Sofía Sampaolesi
Facundo Barraqué
Laura Briand
Virginia Vetere

Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional de La Plata. Argentina
vetere@quimica.unlp.edu.ar

RESUMEN

El manual digital de laboratorio es un recurso didáctico compuesto por video-capítulos en los cuales se presentan los elementos de protección personal, el material habitual empleado y las operaciones experimentales básicas realizadas en un laboratorio, como preparación de soluciones y titulación.

El manual fue diseñado y realizado por docentes universitarix¹ de cursos introductorios de química y por especialistas en comunicación visual. El objetivo de este recurso es brindar a lxs estudiantes una herramienta de aprendizaje complementaria al trabajo práctico de laboratorio. Se espera que este material fomente la autonomía y se constituya en una herramienta de consulta para sus usarixs.

PALABRAS CLAVE: Manual digital, TICs, material de laboratorio, operaciones básicas en el laboratorio, autonomía del estudiantado.

INTRODUCCIÓN

En las materias introductorias de química universitaria el trabajo experimental de laboratorio se constituye en una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de esta disciplina. Estas actividades tienen entre sus objetivos el desarrollo de habilidades manuales básicas en un laboratorio de química, pero además permiten abordar muchos conceptos teóricos centrales desde otra perspectiva.

Durante los trabajos prácticos es recomendable el uso de un cuaderno de notas donde

1.- Lxs autorxs adoptan la posición política de emplear un lenguaje que incluya y reconozca la amplia diversidad de identidades sexogenéricas.



se plasman las observaciones, dificultades y los principales resultados obtenidos en las actividades de laboratorio. En la actualidad lxs estudiantes suelen registrar parte de los trabajos prácticos a través de fotos y videos, medios que utilizan habitualmente en gran parte de sus actividades diarias, y que les son de utilidad como insumo adicional a la hora de estudiar. De este modo, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) juegan un rol importante que ofrece nuevos contextos y las posibilidades de generar entornos personales de aprendizaje que favorezcan la formación de lxs futurxs profesionales (Esteve, 2016).

Entre los recursos disponibles que podrían viabilizar y/o complementar la enseñanza de la química encontramos programas para realizar gráficos, simuladores de procesos químicos y físicos; así como también múltiples aplicaciones para dispositivos móviles, fácilmente accesibles para lxs estudiantes. Numerosxs autorxs coinciden en la importancia de incorporar estas herramientas en la educación superior, sin embargo, se observa aún cierta resistencia a integrarlas a las prácticas docentes (López De la Madrid, 2007). Experiencias de varias universidades muestran las ventajas de estos dispositivos como apoyo para el aprendizaje, ofreciendo una fluida interacción con la información en el tiempo y el espacio que lxs estudiantes consideren más apropiado (Ferro Soto, Martínez Senra y Otero Neira, 2009; Turkle, 2009). Sin embargo, es importante advertir que, para que las TICs se conviertan en una herramienta para mejorar las experiencias educativas en la universidad, deben emplearse en forma organizada y planificada involucrando a la institución, a lxs estudiantes y lxs docentes colectivamente (Sangrà y González, 2004).

Un desafío importante que se nos presenta a la hora de emplear estos dispositivos para la enseñanza y el aprendizaje es tener en cuenta la diferencia entre la utilización de TICs y su integración curricular (Sánchez, 2002). La integración curricular de las TICs implica emplearlas como apoyo para un propósito bien definido; esto es, aprender un concepto, un procedimiento, un proceso. Este enfoque no pone el énfasis en la herramienta en sí misma sino en su finalidad educativa. Integrar curricularmente las TICs implica articularlas al resto de los componentes de un *currículum* para formar parte de un todo. Sánchez propone tres niveles para alcanzar la integración de las TICs que denomina: apresto, uso e integración. El primero de ellos es un acercamiento a la tecnología, venciendo el miedo y descubriendo sus potencialidades. El segundo nivel implica conocer las TICs y usarlas en diversas actividades, pero sin tener aún un propósito educativo claro. A diferencia de los dos niveles anteriores, la integración curricular de las TICs es incorporarlas a un *currículum* con un fin específico de aprendizaje. Esto implica la apropiación de estas herramientas y su uso situado, centrándose en el aprendizaje y no en las TICs. En palabras del autor “el aprender es visible, las TICs se tornan invisibles” (Sánchez, 2001).

En este sentido, el manual digital de laboratorio fue pensado y elaborado en el marco de una propuesta más amplia, el Curso con Estrategias Alternativas para la Enseñanza de la Química (CEAEQ), que ha sido implementado por lxs autorxs de este trabajo desde 2018,

con muy buenos resultados (Barraqué, 2021). La propuesta involucra también otras TICs, como simulaciones de uso libre para varios de los temas que se abordan en los cursos introductorios, siempre incorporadas con una finalidad educativa específica.

El objetivo del presente trabajo es relatar nuestra experiencia en el diseño y utilización de un manual digital de laboratorio pensado como un recurso complementario a los trabajos experimentales, que sirva de material de consulta cuando lxs estudiantes lo requieran y que fomente su autonomía.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Como se mencionó previamente, el desarrollo y utilización del manual digital de laboratorio fue pensado como un recurso didáctico en el marco de una innovación pedagógica más amplia (CEAEQ). La propuesta de este curso se estructura en el abordaje de la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva constructivista que pone a lx estudiante como protagonista y últimx responsable de su aprendizaje, adoptando lxs docentes un rol de guías y colaboradorxs en este proceso. A través de esta innovación se pretende, por un lado, acompañar a lxs estudiantes en el aprendizaje de la actitud proactiva frente al estudio necesaria para abordar las carreras de grado. Por otro lado, se busca sentar las bases teóricas de la Química, estimulando a lxs alumnxs a generar un vínculo con el saber que les ayude a comprender problemáticas de la vida cotidiana y a relacionar la química con temas de importancia para nuestra sociedad (Barraqué, 2021).

El diseño y desarrollo de un manual digital de laboratorio fue pensado como un recurso que contiene información útil para lxs estudiantes que transitan cursos universitarios de química básica. Dicho manual está a disposición de lxs alumnxs para ser utilizado como soporte, guía o referencia al momento de desarrollar una actividad experimental y como material de estudio y consulta en cualquier momento que lo requieran. Es importante aclarar que este dispositivo no reemplaza las actividades experimentales de manejo directo de material de laboratorio, ni la tarea de lxs docentes durante las mismas. Consideramos que el manual digital puede contribuir a fomentar la autonomía de lxs alumnxs en las tareas básicas que se desarrollan en un laboratorio de química.

A través de este dispositivo didáctico pretendemos afianzar la utilización de TICs como estrategia para mejorar la propuesta metodológica de enseñanza y de aprendizaje en los cursos introductorios de química y establecer el uso de herramientas informáticas e interfaces electrónicas para facilitar la visualización y la construcción de procedimientos y conocimientos fundamentales durante el primer año de la universidad. Como se mencionó anteriormente, este manual tiene propósitos educativos definidos y está articulado con el resto de las actividades propuestas para el curso.

El manual fue diseñado y realizado por docentes universitarixs de cursos introductorios de química y por especialistas en comunicación visual. El recurso se desarrolló en varias



etapas y comprende una serie de videos cortos con un formato sencillo, grabados en un ámbito similar al que lx estudiante va a vivenciar durante la realización de los trabajos prácticos de laboratorio. En estas filmaciones, unx docente muestra distintos aspectos a tener en cuenta para lograr un adecuado manejo en un laboratorio de química. Dentro de los contenidos disciplinares que abordan los videos, se encuentran la presentación de los materiales a utilizar, la correcta utilización y lavado del material de laboratorio, la preparación de soluciones a partir de reactivos sólidos y por dilución, la operación de titulación y las medidas de seguridad que lxs estudiantes deberán respetar al momento de trabajar en el laboratorio.

De esta manera, se concentraron los esfuerzos en mostrar la correcta realización de aquellas operaciones que, en nuestra experiencia como docentes, hemos percibido se presentan como dificultades y frecuentemente son un obstáculo para la participación activa de lxs estudiantes de los primeros años durante las actividades experimentales. Un aspecto adicional a tener en cuenta es que, en aulas numerosas, con una cantidad de docentes insuficiente en relación con la de estudiantes, y con otras limitaciones como la disposición de las mesadas y equipos en el laboratorio, puede ocurrir que la demostración de estas operaciones llevadas a cabo por lxs docentes no sean observadas con el detalle necesario por cada estudiante. Más aún, en ocasiones lxs alumnxs no llegan a manipular el material de laboratorio tantas veces como lo deseen o sea necesario para su aprendizaje. Tales dificultades propias de la realidad educativa universitaria, que comprometen aún más el grado de participación de lxs estudiantes en el aula, pueden ser abordadas a través de un recurso tan cercano como éste, al que cada usuarix accede desde su propia pantalla.

Durante la selección de contenidos de los video capítulos se privilegió el tratamiento de cuestiones conceptuales estructurales de la disciplina, que serán de utilidad para el estudiantado en el resto de su carrera y en su actividad profesional. El manual digital de laboratorio se encuentra disponible en una plataforma de acceso público y gratuito, pudiéndose consultar en los siguientes enlaces:

Seguridad en el Laboratorio <https://www.youtube.com/watch?v=Efn3KUbxQls>

Material de Laboratorio <https://www.youtube.com/watch?v=aXDjTjN1Alw>

Lavado del Material de Laboratorio https://www.youtube.com/watch?v=hws_rJBPBHc

Manipulación del Material de Laboratorio https://www.youtube.com/watch?v=Pm29jq_7SKs

Preparación de una Solución a partir de un Reactivo Sólido <https://www.youtube.com/watch?v=X47a2ezRLmM>

Dilución <https://www.youtube.com/watch?v=jVv4RZQ97Iq>

Titulación <https://www.youtube.com/watch?v=r1WHgHtmnEw>

En la figura 1 se presentan algunas imágenes del material elaborado.

Es importante resaltar que durante los años en que se vieron interrumpidas las actividades

presenciales debido a la pandemia por la Covid-19, el manual digital de laboratorio ha tenido un número interesante de visualizaciones. Si bien los trabajos experimentales de laboratorio no pueden ser sustituidos por este tipo de herramientas, entendemos que en ese contexto muchxs estudiantes pudieron visualizar y aproximarse a los materiales utilizados en un laboratorio de química y a las operaciones más comunes de la química básica.



Figura 1. Imágenes tomadas de los video-capítulos que conforman el manual digital de laboratorio.

Por otro lado, aunque el manual digital fue diseñado como una herramienta a ser utilizada por estudiantes universitarixs que transitan los cursos iniciales de química, hemos presentado este recurso durante la Semana Nacional de la Ciencia, la Tecnología y el Arte Científico, organizada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de nuestro país, en sus ediciones 2020 y 2021. En estas oportunidades el objetivo fue acercar la propuesta a estudiantes y docentes del nivel medio, seleccionando aquellos videos que pueden ser adecuados para este trayecto educativo. Entendemos que este recurso podría ser una herramienta para lxs docentes de este nivel educativo si es adaptada e integrada a sus propias propuestas de enseñanza y de aprendizaje.

CONCLUSIONES

En este trabajo se presenta el diseño, elaboración y utilización de un manual digital para ser empleado como soporte para el aprendizaje de conceptos y procedimientos fundamentales en un curso universitario de química básica.

Este dispositivo, entre otras TICs diseñadas para el CEAEQ, está articulado e integrado



al resto de las actividades del curso y posee propósitos educativos específicos. Dicho manual está a disposición de los estudiantes para ser utilizado como guía o referencia al momento de desarrollar una actividad experimental y como material de estudio y consulta en cualquier momento que lo requieran. Los video capítulos, compartidos con la comunidad educativa a través de la plataforma Youtube, han sido utilizados como material didáctico por otros docentes de la cátedra y de otras instituciones.

Consideramos que esta herramienta, similar a otras que utilizan diariamente los estudiantes en sus actividades cotidianas, puede fomentar su autonomía y motivarlos a participar activamente de los trabajos experimentales en el laboratorio.

Asimismo, entendemos que este recurso podría ser adaptado e incorporado a propuestas de enseñanza y aprendizaje de la química de otros niveles educativos, como el nivel medio.

BIBLIOGRAFÍA

Barraqué, Facundo, Sampaolesi, Sofía, Briand, Laura Estefania y Vetere, Virginia. (2021, enero-marzo). La enseñanza de la química durante el primer año de la universidad: el estudiante como protagonista de un aprendizaje significativo. Educación

Química, 32(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2021.1.75760>.

Esteve, F. (2016). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. La cuestión universitaria, 5, 58-67. Recuperado de: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3337>

Ferro Soto, C., Martínez Senra, A. y Otero Neira, M. C. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa, 29, a119. <https://doi.org/10.21556/edutec.2009.29.451>

López de la Madrid, M. C. (2007). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. Apertura, 7(7), 63-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/688/68800706>

Sánchez, J. (2001). Aprendizaje Visible, Tecnología Invisible. Santiago: Dolmen Ediciones.

Sánchez, J. (2002). Integración curricular de las TICs: conceptos e ideas. Santiago: Universidad de Chile.

Sangrà Morer, A. y González-Sanmamed, M. (coords.). (2004). La transformación de las universidades a través de las TIC. Discursos y prácticas. Barcelona: Editorial UOC.

Turkle, S. (2009). Simulation and its Discontents. Cambridge, MA: MIT Press.



Pautas y orientaciones para la producción de materiales didácticos digitales: su escritura en el marco de las tecnicaturas universitarias de opción pedagógica a distancia de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UNC

Maria Virginia Armando
Silvina Andrea Cuello
Hebe Alejandra Ramello

Facultad Cs de la Comunicación (UNC)
varmando@unc.edu.ar
silvina.cuello@unc.edu.ar
hebe.ramello@unc.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo es el relato de la experiencia de producción de la guía de “Orientaciones para la producción y el diseño de contenidos didácticos digitales” realizado por el equipo de Gestión Tecnopedagógica del Área de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Esta guía surge con la finalidad de andamiar la escritura de los espacios curriculares de dos nuevas carreras con opción pedagógica a distancia: la Tecnicatura Universitaria en Periodismo Deportivo y la Tecnicatura Universitaria en Gestión de la Comunicación Turística, recientemente aprobadas por el Ministerio de Educación de la Nación.

En los nuevos planes de estudios, se contempla la conformación del Equipo de Gestión Tecnopedagógica, que desde marzo de este año forma parte de la estructura de gestión de la Dirección de Tecnicaturas Universitarias -opción pedagógica y didáctica a distancia- conformada por un cargo de Director/a que realiza acciones de coordinación general, junto a un equipo de gestión administrativa y un equipo pedagógico-académico.

En este trabajo, se exponen algunos de los criterios didácticos y comunicacionales que sientan las bases para la elaboración de contenidos y del diseño de las propuestas de actividades, que finalmente quedarán disponibles para las y los estudiantes en las aulas virtuales de la FCC.

PALABRAS CLAVES: Tecnicaturas universitarias, opción pedagógica a distancia, materiales didácticos digitales, guía del docente productor de contenidos.

INTRODUCCIÓN

En el año 2001, por Res. HCS de la Universidad Nacional de Córdoba(UNC), se crearon las primeras tecnicaturas de pre-grado con modalidad a distancia en la por entonces Escuela de Ciencias de la Información, hoy Facultad de Ciencias de la Comunicación, desde una perspectiva democratizadora de la educación, brindando posibilidades a jóvenes y adultos con dificultades para acceder a la formación universitaria. A partir del año 2003, se implementaron las tecnicaturas en Relaciones Públicas, Comunicación y Turismo, Periodismo Deportivo y Producción y Realización en Medios. En 2017, en un renovado marco institucional (facultarización, creación de la Dirección de Carreras Cortas Area EaD, aprobación del SIED UNC) y frente a diferentes horizontes tecnológicos y demandas educativas, se inicia el proceso para el establecimiento de nuevos planes de estudio de carreras a distancia a nivel universitario que permitieran el abordaje de problemáticas comunicacionales integrando las nuevas posibilidades pedagógicas y didácticas propias de la modalidad; y atendiendo las actualizaciones del campo disciplinar en acuerdo con el desarrollo científico y tecnológico y con las demandas del mercado de trabajo.

El 29 de abril de 2022 obtienen reconocimiento oficial de la Tecnicatura Universitaria en Gestión de la Comunicación Turística (RM 2022-1157-APN-ME-) y la Tecnicatura en Periodismo Deportivo (RM 2022-1156-APN-ME-), ambas propuestas en la opción pedagógica y didáctica a distancia adoptan como encuadre legal lo establecido por la resolución MED 2641-E/2017 que define a la Educación a Distancia como 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 digitales diseñados especialmente para que los/as estudiantes alcancen los objetivos de la propuesta educativa. Esta normativa centra a la educación a distancia como una alternativa válida a la modalidad presencial, que caracteriza al tradicional sistema educativo, para el desarrollo de procesos de aprendizaje en el nivel superior.

Desde un punto de vista comunicacional, este enfoque supone una doble dimensión de las tecnologías de la comunicación y la información incorporadas en los procesos de formación universitaria. En tanto recursos educativos, las TIC constituyen elementos mediadores para promover procesos de aprendizaje; y entendidas como recursos comunicacionales habilitan, a partir de múltiples lenguajes, las relaciones entre los sujetos de la enseñanza y el aprendizaje.

Un segundo lineamiento fue la integración a la perspectiva de la educación superior de la Universidad Nacional de Córdoba como derecho humano y deber del Estado, dotada de su carácter público y con valor estratégico para el desarrollo humano, integral, sustentable y soberano y con el enfoque crítico para la producción de conocimientos, a partir del cual se asienta la base del modelo pedagógico en la Facultad de Ciencias de la Comunicación.



En relación al enfoque epistemológico y educativo se adopta un enfoque centrado en una visión constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, cuyo diseño y desarrollo requieren necesariamente de un hacer flexible y multidisciplinar y situado, en diálogo con ciertos lineamientos transversales a todas las carreras. Entre ellos se sostiene la transversalización de la perspectiva de género en el abordaje y tratamiento de las propuestas pedagógicas de las tecnicaturas, con el propósito de favorecer prácticas inclusivas en el proceso de formación del estudiantado y que las y los/les futuros profesionales sean más conscientes con respecto a las desigualdades de género y el lugar que les cabe a la comunicación en esa problemática.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Con la aprobación de los nuevos planes de estudios de dos tecnicaturas universitarias con opción pedagógica a distancia: Periodismo Deportivo y Gestión de la Comunicación Turística (RM 1156/22 y 1157/22), fue necesaria la reestructuración funcional y operativa de la Dirección de Educación a Distancia; de ese modo se conforma una estructura organizativa integrada por una coordinación general y equipos interdisciplinarios de trabajo encargados de fomentar el desarrollo académico, pedagógico, tecnológico y administrativo de las carreras de pregrado con opción pedagógica a distancia en la FCC-UNC.

En ese marco, se crea el equipo de Gestión Tecnopedagógico, cuya tarea consiste en brindar asistencia, orientación y apoyo integral y permanente al cuerpo docente de cada carrera con el propósito de integrar medios, recursos en entornos virtuales para el desarrollo de contenidos disciplinares específicos en consonancia con las exigencias de la modalidad y el modelo pedagógico de la FCC.

Este equipo interdisciplinario está integrado por profesionales expertos en tecnología educativa, diseño instruccional y producción e innovación pedagógica. Además forma parte del equipo el responsable del espacio de producción integrado de las tecnicaturas y una asesora editorial en perspectiva de género.

En relación a los roles y funciones del equipo tecnopedagógico, se define como tarea del experto/a en el área de tecnología educativa el asesoramiento en tecnología educativa; la administración de la plataforma y la gestión de usuarios en las aulas virtuales, la colaboración en el seguimiento y diseño de plan de evaluación parcial y general para las trayectorias estudiantiles en la organización de contenidos dentro de la plataforma.

Corresponde al experto/a en diseño pedagógico instruccional: el asesoramiento y asistencia en la elaboración y edición de materiales audiovisuales, la colaboración en actividades de capacitación, debate y reflexión acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales para el cuerpo docente y para los/las estudiantes.

La tarea del/la encargado/a de producción e innovación educativa es atender necesidades de diseño, creación, producción de recursos didácticos digitales planificados para las unidades curriculares de las Tecnicaturas; asesorar acerca del desarrollo de productos

pedagógicos y administrativos solicitados para la propuesta académica y el funcionamiento administrativo, en sus etapas de pre-producción, producción y post-producción, y orientar en la complementariedad entre los diversos lenguajes multimediales aplicados a la educación a distancia.

La incorporación del editor/a de perspectiva de género para contenidos didácticos y educativos está orientada a contribuir con la definición de los marcos analíticos y las orientaciones sobre las prácticas para el abordaje de los procesos comunicacionales desde una perspectiva igualitaria y de equidad de género, en articulación con las líneas de trabajo del Programa de Género y Diversidad de la Facultad; capacitar en el desarrollo de prácticas para la producción y edición de contenidos periodísticos no sexistas, revisión crítica de las prácticas y productos comunicacionales, técnicas periodísticas y uso de tecnologías digitales para la comunicación inclusiva.

Finalmente, el espacio de producción integrado se concibe como una propuesta para la práctica periodística y la divulgación de trabajos de los y las estudiantes de las carreras a distancia, mediante un Medio o Plataforma digital con carácter público o semipúblico supervisado por docentes de los espacios curriculares con formato taller que emula el funcionamiento de una redacción digital.

La elaboración de la Guía de Orientaciones

Una de las primeras acciones del equipo de gestión tecnopedagógica fue la elaboración de la guía de “Orientaciones para la producción y el diseño de contenidos didácticos digitales” destinado a las y los docentes responsables de la elaboración de los contenidos para los espacios curriculares.

Como punto de partida, se adopta el enfoque propuesto por Landau (2006) al distinguir los materiales didácticos de los materiales educativos: *“podemos señalar como un criterio de diferenciación entre ambos el procesamiento que suponen los materiales didácticos por parte de especialistas en diseño instruccional para que respondan a una secuencia y a los objetivos pedagógicos previstos para enseñar un contenido a un destinatario. La finalidad de éstos últimos no es sólo transmitir una información a cierto tipo de público sino que el lector/ usuario aprenda y comprenda las temáticas trabajadas en él.”* Al tiempo que se concibe la producción de contenidos didácticos digitales como una actividad interdisciplinaria y multidimensional que forma parte de la planificación de las actividades, donde es preciso considerar los aspectos tecnológicos, comunicacionales y pedagógico-didácticos para su elaboración, en articulación con el EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje) (Sabulsky, 2009). Los materiales educativos multimediales, por su parte, suponen la integración de pluralidad de medios y modos semióticos, con el propósito de potenciar aprendizajes significativos, genuinos, potentes y permanentes. Así podrán articularse e integrarse textos, imágenes fijas, en movimiento, audios, representaciones de diferentes tipos, dependiendo de la



pertinencia respecto a la intencionalidad educativa y el campo disciplinar.

La guía de orientaciones brinda pautas, ejes, conceptos para la producción integral de los materiales didácticos, con el objetivo de propiciar articulaciones y continuidades en la propuesta de formación, en base a un mismo modelo pedagógico y de diseño didáctico comunicacional y en consonancia con los alcances de la carrera y los perfiles profesionales de los futuros/as egresados/as desde una perspectiva integral que contemple el trayecto educativo completo.

Los materiales educativos producidos especialmente para cada asignatura son abiertos y accesibles; aunque ello no significa que los docentes puedan además recurrir a bibliografía complementaria, fuentes de información y materiales de referencia producidos en otros ámbitos para completar el desarrollo de los que se correspondan a su espacio curricular, en cada caso se especifican pautas para el resguardo de la propiedad intelectual de las obras.

La tarea de producción -escritura, selección y elaboración del guión didáctico- de cada asignatura corresponde al docente asesor de contenidos, y se desarrolla con el acompañamiento permanente del equipo de Gestión Tecnopedagógica. Para ello se dispuso un cronograma de trabajo con el propósito de establecer instancias colaborativas para la socialización de los avances en la producciones; el tratamiento y la evaluación de las estrategias más adecuadas para el abordaje de los contenidos.

El material didáctico resultante se pondrá en valor en el aula virtual, para el acceso de las y los estudiantes. En esa fase se han previstos procesos para el seguimiento, evaluación, revisión y ajuste de los materiales, a partir de la interacción y necesidades que surjan entre los y las estudiantes.

Es así que, el proceso de producción de materiales en la FCC se divide en tres etapas: la tarea de escritura de las clases -con sus correspondientes actividades de aprendizaje- a cargo de las y los profesores escritores de contenidos, acompañados por el equipo de Gestión Tecnopedagógica y el/la Coordinador/a de carrera; el proceso de diseño multimedia y la maquetación del material; y la publicación en el aula virtual.

En consonancia con la política de Acceso Abierto de la UNC (RR 1714/2014) y de la FCC, todos los materiales elaborados en el marco de cada Tecnicatura contarán con una licencia abierta, y de acuerdo a lo establecido por la Ley 26.899 de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto, serán depositados en la [Comunidad FCC del Repositorio Digital de la UNC \(RDU\) \(https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/79\)](https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/79).

¿Qué recomendaciones generales brindamos para el diseño de contenidos didácticos en la Guía? En el manual se recomienda a los y las docentes tener en cuenta:

A. La contextualización de la propuesta curricular en el marco del plan de estudios de la tecnicatura: año y bimestre/cuatrimestre, fundamentación, con qué materias de la carrera articula o se relaciona, entre otros.

B. La integración de los contenidos considerando la totalidad de la propuesta de

tecnicatura y el perfil del egresado.

C. El estímulo de interacciones que promuevan el diálogo, y, por otro lado, la apertura de las referencias hacia fuentes plurales y diversas en contenido, formato y perspectivas

D. La incorporación de propuestas motivadoras que promuevan la reflexión, el análisis y la interpretación autónoma, donde se verifique una coherencia interna entre los objetivos, los contenidos tratados, los materiales bibliográficos, las actividades y las evaluaciones planificadas.

E. Que permitan la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación colaborativa para que las y los estudiantes puedan reconocer las dificultades y logros alcanzados durante las etapas de su formación.

F. Que permitan una actualización periódica, acorde a los diagnósticos que surjan del seguimiento del plan de estudios, de los informes docentes, de la información sistematizada y actualizada que surja de las aulas virtuales y de todas las instancias de coordinación del equipo tecnopedagógico.

Al prescindir de la interacción directa, en los entornos virtuales cobra especial relevancia la explicitación clara, precisa, accesible, bien organizada y rigurosa de todas las decisiones que van a modelar la situación de aprendizaje.

Por lo tanto, es preciso establecer un “contrato pedagógico”, a modo de acuerdo que como docentes se pauta con los y las estudiantes al comienzo de cada asignatura en relación al cursado general de la propuesta, el modelo pedagógico, los contenidos a ser abordados, la perspectiva epistemológica y metodológica adoptada, la bibliografía (tanto obligatoria como sugerida), las características de las actividades que deberán realizar, los objetivos que se desean alcanzar, la evaluación (sus criterios y perspectivas), así como el lugar que ocupa la materia en el marco de la propuesta curricular de la Tecnicatura.

Este contrato tiene por finalidad propiciar la autonomía de los y las estudiantes, permitiéndoles anticipar de manera general el plan de trabajo propuesto. Estos acuerdos se plantean al comienzo de cada asignatura y son el resultado de la explicitación de las condiciones en las que tendrá lugar el trabajo académico en el aula virtual, regulando normas, relaciones, modos, comportamientos e interacciones así como las condiciones de regularización y/o promoción.

Es de fundamental importancia que el material didáctico, esté correctamente secuenciado y jerarquizado, para que el /la estudiante logre comprender cuáles son los más significativos y cuáles relaciones se establecen entre ellos. Por lo tanto, será necesario pensar y definir: ¿cuáles son los objetivos de aprendizaje?, ¿qué es necesario que aprendan? Entonces: ¿cuáles son las actividades que se les proponen en pos de que alcancen aprendizajes potentes y significativos? ¿De qué manera habrá que dirigirse a los destinatarios? ¿Cómo se les comunica y se los invita a involucrarse en la propuesta?

Al respecto, al momento de elaborar los materiales se sugiere la utilización del plural, forma que debe sostenerse a lo largo de todo el desarrollo del contenido. Asimismo, se



recomienda escribir de manera sencilla, directa y coloquial, siempre pensando en los posibles destinatarios, utilizando una sintaxis simple, introduciendo elementos motivadores, dialogantes con el fin de incentivar y mantener la implicación en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo: “*Como futuros Técnicos en Periodismo Deportivo, podrán realizar coberturas...*” O bien: “*Buenos días estudiantes! Están comenzando la cursada de esta materia...*”

El uso del lenguaje inclusivo

Es importante hacer referencia explícita respecto al uso del lenguaje no sexista y manejo del idioma en distintas situaciones comunicativas tanto en la oralidad como en la escritura, por ejemplo si se sugerirá/ permitirá que las producciones estudiantiles en el aula virtual, o en los exámenes finales utilicen el lenguaje inclusivo, y/o el desdoblamiento a/o, el uso de la e, la x y el @.

En el trabajo docente, la elaboración de materiales que promoverán aprendizajes en las aulas, donde transmitimos percepciones, saberes, conocimientos es una oportunidad para habilitar ámbitos para la reflexión y cuestionar prejuicios. En esa línea, los materiales educativos que se elaboren deben cerciorarse que sus contenidos, mensajes e ilustraciones no refuercen las desigualdades de género ni discriminación. Además, deberían promover aprendizajes de competencias que contribuyan a prevenir los diferentes tipos de violencias o vulneración de derechos en las aulas, forjando un pensamiento crítico y autocrítico que permita comprender las desigualdades en el trato de las personas, la capacidad de análisis en las relaciones interpersonales y los procesos colectivos que generan la discriminación, invisibilización y anulan perspectivas no “normalizadas” en la sociedad patriarcal. Al respecto, sugerimos la utilización de lenguaje incluyente, no sexista.

CONCLUSIONES

El trabajo expuesto aquí resume algunas de las principales tareas del equipo de Gestión Tecnopedagógico de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, así como también los ejes principales de la guía de orientaciones que el equipo mencionado elaboró para los profesores y profesoras -que en su rol de especialistas en el contenido- tendrán a su cargo la escritura y producción de sus clases.

Sabemos que en la actualidad, la manera de producir materiales didácticos invita a proponer nuevas sinergias al redactar, diseñar y abordar los contenidos, las clases y las actividades, así como a entenderlo en permanente revisión y adecuación en el marco de las propuestas generales.

En ese sentido, la intervención de nuevos actores en el proceso de producción de los materiales conlleva implementar un complejo dispositivo para la gestión del tiempo y de las tareas, con el objetivo de no soslayar las funciones específicas de los actores que participan

en el proceso o los tiempos institucionales para la puesta en marcha de los trayectos formativos. No obstante, el trabajo colectivo e interdisciplinario aporta una multiplicidad de dimensiones para el análisis, debate, evaluación y selección de los materiales y contribuye a consolidar en la práctica un enfoque transversal que deviene en la construcción propuestas de formación universitaria potentes, de calidad y centradas en los/las estudiantes.

En este punto se destaca la incorporación de la perspectiva de género que patentiza el compromiso de abordar y contribuir al desarrollo de sensibilidades, discursos y prácticas que den cuenta de una realidad compleja, diversa que nos interpele y que, como comunicadores, no es posible ignorar.

Esta guía orientativa representa un insumo imprescindible en ese camino para los y las docentes de las Tecnicaturas de Periodismo Deportivo y de Gestión de la Comunicación Turística. La tarea de la producción de contenidos por parte de los y las docentes comenzará el mes próximo. El desafío es inmenso y seguramente será objeto de análisis en sucesivas ponencias.

BIBLIOGRAFÍA

Perez, S. e Imperatore, A.(2009). Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas /comp.. -1a ed. - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes. Último acceso: 19/03/2021

Landau, M. (2006). “Materiales educativos. Materiales didácticos” y “Las nuevas textualidades en los materiales educativos” en Landau M. Análisis de Materiales Digitales módulo de la Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. FLACSO-Argentina. Versión en línea. Último acceso 19/03/2011

Mena, M., Rodriguez, L. y Diez M.L. (2005). El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción. Ciudad de Buenos Aires: La Crujía

Odetti, Valeria.(2013). Materiales didácticos hipermediales: el caso del PENT Flacso.

Sabulsky, G.(2009): “Materiales educativos que recuperen el hacer y el pensar del profesor”. En: Pérez,S; Imperatore, A.(comp.): Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje –Perspectivas teórico-metodológicas-, Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes Editorial, pp.344-352.



Creación, implementación y evaluación de un Aula de Apoyo Permanente a Docentes, como andamiaje frente a la reconfiguración de propuestas curriculares ante el contexto de pandemia

Almeida María Laura
Cámara Nancy Genoveva
López María Laura
Lovatto Vanesa Andrea
Muchiutti Gabriela Silvina

Facultad de Bromatología-Universidad Nacional de Entre Ríos

laura.almeida@uner.edu.ar
nancy.camera@uner.edu.ar
laura.lopez@uner.edu.ar
vanesa.lovatto@uner.edu.ar
gabriela.muchiutti@uner.edu.ar

RESUMEN

Este relato de experiencia describe la creación, implementación y evaluación de un Aula de Apoyo Permanente a Docentes de la Facultad de Bromatología de la Universidad Nacional de Entre Ríos como estrategia para acompañar y orientar a los docentes de todas las carreras que debieron reformular sus prácticas de enseñanza-aprendizaje y adecuarlas a un nuevo escenario en el marco de la pandemia. La propuesta se planteó en el campus virtual UNER e involucró distintas etapas de construcción y decisiones. Las actividades se orientaron a la producción, curación, resignificación e inclusión en el aula de recursos en diferentes formatos para orientar al docente en el acceso, gestión y manejo de su ambiente virtual. La experiencia se evaluó con una encuesta orientada a los docentes. Los resultados reflejan que se cumplió con el objetivo de andamiaje propuesto, de guiar y acompañar al docente en el proceso de virtualización y de propiciar un espacio de intercambio y aprendizaje colectivo. Se concluye que, en contexto de pandemia, se debieron resignificar y reconfigurar los escenarios formativos; el aula de apoyo virtual se reconoció como espacio de andamiaje y de formación docente que contribuyó a ampliar los escenarios educativos y potenciar el aprendizaje flexible y ubicuo.

PALABRAS CLAVES: Aula virtual, virtualización, andamiaje docente

INTRODUCCIÓN

En el marco de la situación cursada en el año 2020/21 producida por COVID-19 (Resolución rectoral N° 139/2020, adhiriendo a las Resoluciones 082/2020 del Ministerio de Educación y 178/2020 del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación y las disposiciones que sobre esta materia establezca el Ministerio de Salud de la Nación) y teniendo en cuenta las disposiciones preventivas en la Universidad Nacional de Entre Ríos, lo que implicó la alteración en el normal funcionamiento de las actividades presenciales, se tornó necesario desarrollar estrategias que contribuyan a orientar y reforzar la formación de los docentes para asegurar la continuidad y el desarrollo de las actividades académicas desde la virtualidad.

En acuerdo con la Resolución N° 104/2020 del Ministerio de Educación que recomienda a las universidades nacionales que adecuen las condiciones en que se desarrolla la actividad académica presencial, en el marco de la pandemia provocada por el COVID-19, la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) en su Resolución N° 188/20 establecido en el Artículo 16, Inciso i) del Estatuto, resolvió crear el Programa de Apoyo a las Áreas de Educación a Distancia de la UNER, con carácter excepcional y de manera extraordinaria.

Las actividades a desarrollarse estuvieron principalmente orientadas a colaborar en el asesoramiento pedagógico en los procesos de implementación de la virtualidad en las carreras de grado y pregrado; desarrollo de innovaciones para la enseñanza con tecnologías propias de la modalidad a distancia y en el diseño, planificación, producción y evaluación de actividades para las asignaturas; asesorar y acompañar a docentes y equipos de cátedra en la selección de recursos educativos digitales y participar de propuestas de socialización de estas experiencias y en el seguimiento e investigación en el marco de estas propuestas.

En este contexto, el Área de Educación a Distancia de la Facultad de Bromatología, con el apoyo de la Secretaría Académica y el Área de Asesoría Pedagógica, propone la gestión de un Aula de Apoyo Permanente a Docentes de la Facultad de Bromatología de la UNER, de aquí en más, AAPD-FB-UNER, como una estrategia para acompañar los docentes de las carreras presenciales que debieron reformular sus prácticas de enseñanza-aprendizaje y adecuarlas a un nuevo escenario en el marco de la pandemia provocada por el COVID-19.

Esta estrategia, que emerge desde la urgencia sanitaria, tuvo como objetivo principal la creación, implementación y evaluación de un Aula de Apoyo Permanente a Docentes, como andamiaje frente a la reconfiguración y virtualización de las propuestas curriculares en este contexto. Entendido el andamiaje, como el proceso desarrollado durante la interacción en el que un aprendiente es guiado en su aprendizaje por su interlocutor (teoría general del aprendizaje propuesta por Vigotsky entre los 20 y 30 del siglo XX), el desarrollo del aula virtual de apoyo, se planteó como una propuesta para la interacción y el aprendizaje entre pares. Orientada tanto para los docentes que ingresan por primera vez a la plataforma, como para aquellos que ya cuentan con experiencia en el manejo y uso de la misma.



Además, se propuso orientar, guiar y acompañar al docente en el proceso de virtualización de los contenidos de las distintas cátedras, y facilitar la apropiación de las distintas herramientas y recursos que ofrece el mismo.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se planteó en el Campus Virtual de la UNER, utilizando como soporte la plataforma MOODLE versión 3.6.1. En este sentido, el Campus Virtual de la UNER se transforma en un espacio clave, entre otras estrategias y tecnologías, para dar institucionalidad y asegurar el desarrollo y continuidad de las actividades académicas en este contexto de pandemia.

La EAD de la UNER ha tenido diferentes desarrollos e historias, así como ordenanzas, reglamentaciones y estructura institucional que han acompañado este recorrido dando lugar a la construcción de diversas experiencias. Como trayectorias consolidadas podemos mencionar la experiencia de una de las dependencias, en la que se enmarca la propuesta actual, la Facultad de Bromatología que, en 1993, crea una carrera a distancia, pionera en la UNER, para formar Técnicos en Control Bromatológico.

En consonancia con este contexto, se propuso el diseño de un espacio de apoyo al docente en carácter de “urgente” en el campus virtual, que permitiese dar continuidad pedagógica a las propuestas curriculares en un nuevo entorno. Esta experiencia contribuyó a promover la interacción entre pares, con una metodología orientada a propiciar el autoaprendizaje y el aprendizaje social-colaborativo. Con fomento en el intercambio de opiniones, la generación y construcción social del conocimiento a través de los espacios sincrónicos y asincrónicos.

En relación al aprendizaje, la estrategia se fundamentó desde la teoría del aprendizaje digital, propuesta por el conectivismo. George Siemens y Stephen Downes (2004), dan cuenta que el aprendizaje se produce en forma colectiva, a través de la interacción en el marco de redes.

El equipo de trabajo estuvo constituido por un grupo interdisciplinario, conformado por docentes del Área de Educación A Distancia. La población destinataria fueron los docentes de las carreras de la Facultad de Bromatología: Licenciatura Bromatología, Licenciatura Nutrición, Farmacia, Bioquímica, Medicina Veterinaria, Tecnicatura Universitaria en Química y de Tecnicatura en Gestión Gastronómica de la UNER.

En cuanto a la metodología de trabajo, en el proceso de gestión del espacio virtual se involucró distintas etapas y decisiones. Fue menester definir: formato, diseño, configuración, accesibilidad, espacios de interacción sincrónicos/asincrónicos y formato de los recursos disponibles, respondiendo a las siguientes etapas:

Idea: Se convocó a una reunión virtual vía *meet* y se analizó la factibilidad de construir una propuesta de apoyo. **Comunicación:** Se gestionaron los medios, y se convoca a un

nuevo encuentro virtual con el área de asesoría pedagógica y secretaría académica de la FB, donde se definen y enfocan las actividades de apoyo. **Gestión:** Mediante trabajo colaborativo el Área de EAD elevó la propuesta a la secretaría académica para su aprobación por parte del Consejo Directivo. **Desarrollo:** Se gestionó ante la universidad el espacio virtual, denominado “Aula de apoyo permanente a docentes FB” (AAPD-FB). Posteriormente, se elaboró un boceto del espacio, definiendo diagramación y configuración, formato, tipografía, color, diseño, accesibilidad, matriculación al aula, formato de recursos disponibles para el docente, licencia de contenidos. Se realizó la producción y curación de tutoriales relacionados al uso y manejo de Moodle y se definieron los espacios de sincronía/asincronía. **Ejecución in situ:** Se comenzó con las diferentes tareas de elaboración de tutoriales, diseño del aula y habilitación de los diferentes espacios. **Convocatoria:** Se invitó a los docentes a acceder al espacio virtual mediante la opción de automatriculación. **Metodología de trabajo:** Se contestaron y resolvieron las consultas que surgieron en el foro. Además, se organizó un ciclo de capacitación sincrónico realizado por Meet. **Evaluación de la propuesta:** Para mejorar y/o repensar la estrategia, se aplicó una Encuesta. Con esta herramienta se pretendió identificar fortalezas y debilidades, para generar cambios que permitan resignificar dicha propuesta.

En relación al formato, el aula virtual se configuró en diferentes pestañas y cada una se conformó con una **colección de tutoriales** (Imagen 1).

En cuanto al diseño, la diagramación del aula, los contenidos y la organización de la información respondieron a un sistema compuesto por imágenes, tipografía y color desarrollado con la finalidad de captar la atención del participante y orientarlo en su recorrido. La accesibilidad fue configurada con la opción de auto-matriculación y el acceso a la plataforma del campus UNER y al aula AAPD-FB, podía hacerse desde la web, en el [link](#) y/o desde la aplicación móvil Moodle app.

La [colección de tutoriales](#) que integró el Aula de Apoyo, estuvo constituido por un sistema de instructivos de autoaprendizaje, que mostraban al usuario el desarrollo de procedimientos para realizar una determinada actividad. Los mismos fueron realizados por los integrantes del AEAD, conforme fueron surgiendo las necesidades por parte de los docentes. Al producir dichos contenidos, se pensaron en múltiples soportes, para que los mismos pudieran adaptarse y circular por distintos dispositivos con el objeto de garantizar la accesibilidad. Fueron catalogados, clasificados con los metadatos correspondientes y distribuidos bajo la siguiente licencia:



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Colección de Tutoriales por Área de Educación A Distancia (2020). Facultad de Bromatología. Universidad Nacional de Entre Ríos se distribuye bajo una Licencia Creative Commons

También se seleccionaron sitios *web* relacionados con otros recursos pedagógicos con



la intención de explorar y fomentar nuevos usos educativos. Por lo que el aula de apoyo, también fue considerada como un espacio de curación de contenidos.

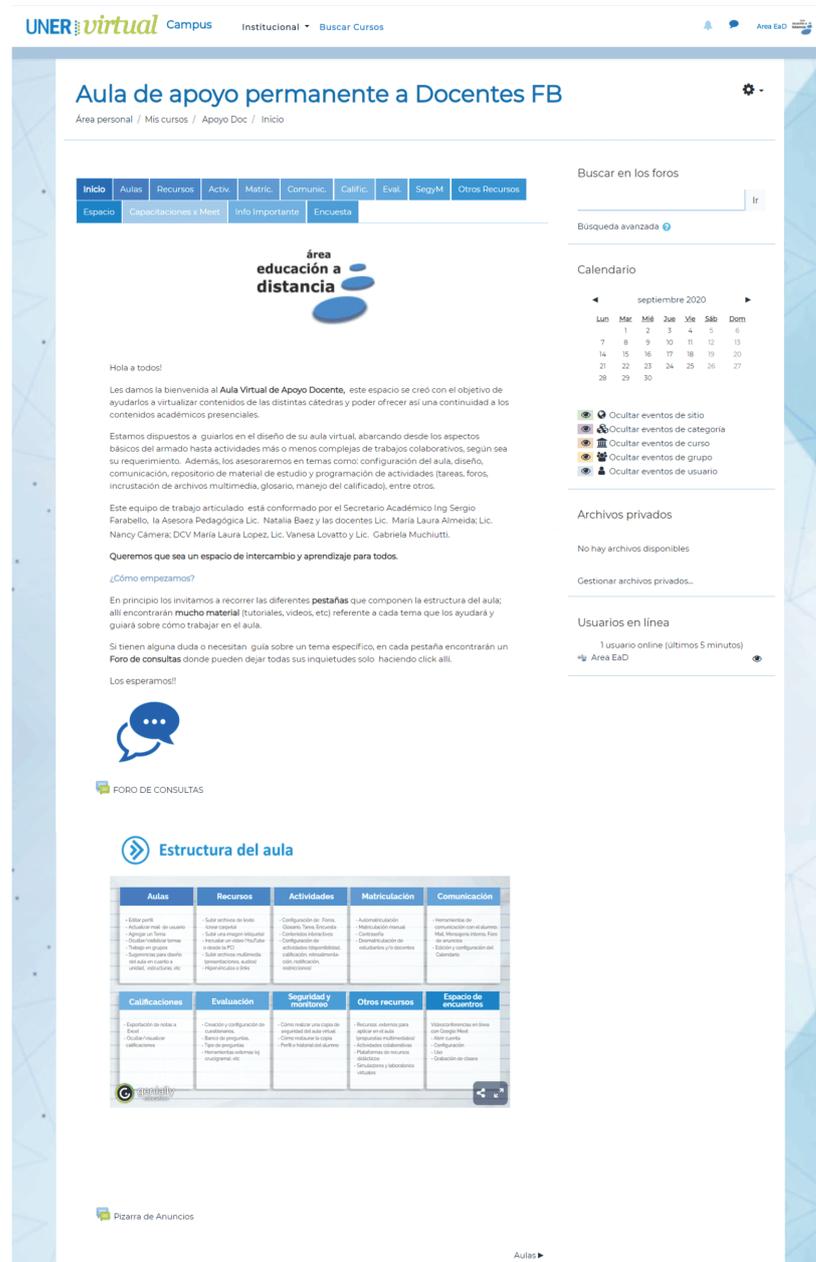


Imagen 1: Captura de pantalla del aula AAPD-FB-UNER

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Para evaluar la experiencia y conocer la opinión de los docentes, se implementó una [encuesta](#) como instrumento de recolección de datos. Entre otras cuestiones, se indagó sobre el uso y apropiación que hicieron los docentes de los distintos recursos y herramientas, así como si el AAPD cumplió con el papel de andamiaje propuesto en su objetivo. Se

analizaron cuarenta y cuatro (44) respuestas de un total de ciento cinco (105) docentes que ingresaron al Aula de Apoyo al finalizar el año 2020, de las que se desprenden los siguientes resultados. Al indagar si previo al contexto de pandemia, contaban con un aula virtual y acerca del uso de la misma, el 73% respondió de forma afirmativa y en cuanto a su función el 46% respondió con la finalidad de repositorio de materiales, 28% comunicativa, 23 % como espacio de enseñanza aprendizaje y 3 % con una función evaluativa. Y antes de incorporarse al Campus Virtual UNER utilizaban, en orden decreciente, otras herramientas y plataformas como: Google Drive, Classroom, Correo electrónico, Redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter, WhatsApp) y por último Dropbox. En relación a la principal preocupación al momento de virtualizar las clases, el 50% respondió cómo poder desarrollar sus clases, 36,4% desconocer sobre el uso de las diferentes herramientas tecnológicas y en menor medida (13,6%) desconocer el manejo del campus. Respecto de los recursos propios del campus que utilizaban antes de la pandemia señalaron: foros 42,9%, tarea 28,6%, cuestionarios 21,4%, glosario 5,7% y por último taller 1,4%. En contexto de pandemia, los docentes fueron incorporando videoconferencias (Google Met, Zoom) 18,6%, tarea 18,1%, cuestionarios 16,5%, foros 13,3%, herramientas colaborativas (Drive, Dropbox, Padlet,) 9%, Power point 8,5%, Youtube 6,9%, Taller y Genially 3,2%, Glosario 2,1% y Prezzi 0,5%. Al momento de virtualizar las cátedras, el aporte del Aula de Apoyo fue considerado: Muy Bueno 56,8%; Excelente 29,5% y Bueno 13%. Al consultar respecto a la utilidad de los tutoriales del AAPD, las respuestas fueron: Muy útiles 71%, Útiles 27% y un 2% comentó que Nunca los utilizó. Ante el interrogante, ¿al volver a la presencialidad procurará seguir utilizando el aula virtual? el 100% de los docentes respondieron afirmativamente. Respecto a las capacitaciones, el aporte para el manejo de las herramientas de evaluación brindado fue: Muy Bueno 52,3%, Excelente 27,3%, Bueno 18,2 % y Regular 2,2%. Las capacitaciones sobre herramientas virtuales de evaluación les parecieron: Claras, Suficientes y Pertinentes. Al realizar la pregunta abierta: Respecto de las capacitaciones sobre herramientas virtuales de evaluación, ¿qué observaciones haría? Para la mayoría de los docentes, fueron Claras, Muy Buenas y otros la calificaron como Excelentes y Necesarias. También manifestaron que se sintieron conformes con las capacitaciones y solicitaron la continuidad de las mismas. Al indagar si se había cumplido con el objetivo de acompañar y apoyar al docente en este nuevo escenario el 72,7% señaló que Cumplió Satisfactoriamente y el 27,3% que los Cumplió. Para finalizar se solicitó que el docente realice una breve opinión sobre cómo ha sido su experiencia en este nuevo escenario virtual. Las referencias textuales están disponibles siguiendo este [enlace](#)

CONCLUSIÓN

Respecto del AAPD, se puede señalar que cumplió con el objetivo de andamiaje propuesto para dar continuidad en la virtualidad a los contenidos académicos presenciales



en el marco de la pandemia. Así como también de producir, recuperar e incluir en dicho espacio recursos en diferentes formatos; de facilitar la selección y apropiación de las distintas herramientas; de guiar y acompañar al docente en el proceso de organización y virtualización de los contenidos de las cátedras; propiciando un espacio de intercambio y aprendizaje colectivo.

Por otra parte, el campus virtual UNER se transformó en un territorio clave, entre otras estrategias y tecnologías, para dar institucionalidad y asegurar el desarrollo y continuidad de las actividades académicas presenciales en dicho contexto. Para finalizar se concluye que, la pandemia resignificó los escenarios formativos y el reconocer el aula de apoyo virtual como espacio de andamiaje y/o ambiente digital donde transcurrieron las interacciones, la comunicación y los procesos de enseñanza-aprendizaje sumada a la ventaja de la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación a ese escenario educativo, habilitó un mayor alcance de formación, apropiación y resignificación de conocimientos y de nuevas experiencias entre los participantes sin la necesidad de disponer de un espacio físico para tal fin, contribuyendo de este modo, a ampliar los escenarios educativos y potenciar el aprendizaje flexible y ubicuo.

BIBLIOGRAFÍA

Area Moreira, M. (2020) *El diseño de cursos virtuales: conceptos, enfoques y procesos pedagógicos*. Educación Y Tecnología, 3(1). <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/4>

Coll C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología vol. 38*, nº 3 (p. 381) <https://doi.org/10.1344/%25x>

Educ.ar S.E. (2021) *Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales*, dirigido por Laura Marés. 1a Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educ.ar S.E. Libro digital, PDF <https://www.educ.ar/recursos/155487/claves-y-caminos-para-ensenar-en-ambientes-virtuales/download>

García, D. (2015). Tecnología y aprendizaje ubicuo. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática*, 12 (1), 66 – 73. [http://www.iiisci.org/journal/CV\\$/risci/pdfs/CA151ED15.pdf](http://www.iiisci.org/journal/CV$/risci/pdfs/CA151ED15.pdf)

Siemens G. (2004) *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Traducción: Diego E. Leal Fonseca. Febrero 7, 2007 Diciembre 12, 2004. [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc).

Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Facultad de Bromatología. Resolución "C.D." N° 304/14, "Modelo Pedagógico del Área A Distancia". Gualeguaychú. 2014.

Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Resolución "C.S." N° 015/18. Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED)

Wiley, DA. (2000). Conexión de objetos de aprendizaje con la teoría del diseño instruccional: una definición, una metáfora y una taxonomía. En DA Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects: Online Version*. <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>



Diseño e Implementación de Especialización en Nutrición de Bovinos con Modalidad a Distancia

Yanina Rossi
Laura Bernáldez
Georgina Frossasco
Mariana Montenegro
Paula Turiello

Universidad Nacional de Villa María
Facultad de Agronomía y Veterinaria, Universidad Nacional de Río Cuarto,
Instituto de Formación e Investigación en Nutrición Animal - IFINA

yanirro@hotmail.com
mpturiello@ayv.unrc.edu.ar

RESUMEN

Este relato versa sobre nuestra experiencia en el diseño e implementación de la Especialización en Nutrición y Alimentación de Bovinos con modalidad a distancia en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Básicas y Aplicadas de la Universidad Nacional de Villa María. Varios fueron los factores que motivaron este proyecto, entre ellos, la demanda de formación de posgrado en nutrición bovina y las características particulares de los profesionales del sector para quienes el cursado a distancia resulta fundamental. Comenzamos desarrollando cursos extracurriculares a distancia, con objetivos específicos relacionados a cada temática y proponiéndonos generar inquietudes y desarrollar capacidades para el desempeño profesional basadas en la formación continua en nuestros estudiantes. En dichos cursos, actualmente enmarcados en la carrera de posgrado, se trabajó con la plataforma educativa Moodle que se basa en la pedagogía del constructivismo social y permite proponer diferentes actividades. Los contenidos de cada curso se organizan por semana, contemplando clases grabadas, actividades grupales colaborativas, foros de discusión, autoevaluaciones e instancias de intercambio sincrónicas virtuales o presenciales en algunos casos. En el desarrollo y ejecución de la carrera, se resolvieron los inconvenientes que surgieron y, además, se potenciaron las fortalezas del equipo y de las herramientas de trabajo.

PALABRAS CLAVE: Posgrado a distancia, nutrición de bovinos, alimentación de bovinos; plataforma Moodle; pedagogía del constructivismo social.

DESARROLLO DEL TRABAJO

INTRODUCCIÓN

Nuestra experiencia pedagógica se trata de la ejecución de un proyecto de formación de posgrado de modalidad a distancia titulado **Especialización en Nutrición y Alimentación de Bovinos**, que fue llevado a cabo por un grupo de cinco docentes permanentes y numerosos docentes invitados.

Nuestro objetivo en el marco de este posgrado es formar profesionales con conocimientos acabados e integrados de los aspectos básicos y aplicados de la nutrición y alimentación de bovinos que desarrollen aptitudes de indagación y desempeño profesional basado en la formación continua.

El proyecto surge a partir del reconocimiento de una gran diversidad de ambientes agroecológicos e industriales que afectan la disponibilidad y calidad de variados recursos alimentarios en las principales regiones de producción bovina de nuestro país. Esto hace que los sistemas presenten una gran variabilidad en cuanto a sus características productivas, y particularmente en sus prácticas y manejo de la alimentación. La alimentación constituye el principal rubro dentro de los costos de producción, representando entre 30 y 90% según el sistema productivo, y se encuentra íntimamente relacionada al impacto ambiental de estos sistemas. Desde el inicio, consideramos que los aspectos productivos, socioeconómicos y ambientales deben ser abordados de manera integrada durante el asesoramiento profesional. En este marco, creemos que los profesionales deben contar con el conocimiento y las habilidades necesarias en pos de lograr que los sistemas de producción sean eficientes, rentables y generen el menor impacto ambiental posible. Si bien, el progreso científico-tecnológico y el desarrollo de programas de formulación de raciones han avanzado en la predicción del desempeño de los animales según la dieta formulada, el conocimiento y las habilidades de los profesionales serán quienes definan el éxito en este sentido. Por ello, resulta fundamental la formación profesional específica en el área de nutrición y alimentación con una orientación hacia la eficiencia y sustentabilidad productiva, económica y ambiental en la producción de bovinos de carne y leche.

En nuestro país, se gradúa un número creciente de profesionales relacionados a la producción agropecuaria, de carreras como Ingeniería Agronómica, Medicina Veterinaria y Zootecnia. El campo de acción de estos profesionales es muy amplio y la formación recibida en sus estudios de grado es generalista. A su vez, en las últimas décadas se incrementó la demanda en formación de posgrado y se produjeron grandes avances en el conocimiento y en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo cual promueve la oferta de nuevas propuestas de educación por parte de las universidades. A partir de las necesidades de los profesionales en cuanto a nuevas formas de aprender y a través de la integración de las TIC se puede ofrecer una modalidad a distancia, que permita un uso más eficiente



de los recursos económicos y del tiempo, facilite el manejo de la información y promueva el aprendizaje significativo (da Silva, 2020), además de brindar mayor flexibilidad y autonomía a los estudiantes en la organización de su propio aprendizaje (Belloc, 2012). Aprovechando las ventajas que ofrecen las TIC en este sentido se contempla la formación y desarrollo de habilidades en los profesionales que les permitan ser capaces de interpretar, construir y reflexionar sobre contenidos actualizados relevantes y relacionados al tema de estudio.

Por otro lado, la Universidad Nacional de Villa María, organizada en tres institutos académicos: Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Básicas y Aplicadas (**IAPCByA**), Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas e Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales, cuenta con una propuesta de carreras de pregrado, grado y posgrado que responden a las necesidades de la región, con calidad académica e interés en la transferencia de conocimiento científico-tecnológico al sector productivo. A partir del año 2018 dicha institución ha implementado el Sistema de Educación a Distancia (SIED), con el objetivo de ampliar la propuesta académica de la Universidad a través de la modalidad a distancia, en busca de dar respuesta a las necesidades de aquellas personas que encuentran dificultades en el acceso a la Educación Superior. Mediante el SIED la UNVM ofrece una propuesta flexible en tiempo y espacio, que amplíe así, las posibilidades de ingreso, permanencia y egreso en los estudios superiores.

En el IAPCByA, que es el marco institucional en donde se inserta la presente Especialización, se dictan las carreras de grado Medicina Veterinaria y Agronomía las cuales dan sustento a la creación del presente posgrado. En este contexto, la Especialización pretende fortalecer las competencias profesionales de los propios docentes y graduados de estas carreras y permitirá la formación continua de profesionales, con efectos positivos en la producción pecuaria y en aspectos sociales, que seguramente se derramarán a nivel regional y nacional.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para el desarrollo del programa consideramos la oferta académica en posgrados en cuanto al tipo y calidad de contenidos ofrecidos, modalidad de cursado, lugar físico, costos, calidad en la organización y del modelo pedagógico y comunicacional. En este sentido, observamos que en la región de influencia de la ciudad de Villa María y en la Provincia de Córdoba, es escasa la oferta de posgrado relacionada al área de nutrición de bovinos y mayormente es de modalidad presencial y bajo un modelo tradicional con un método de enseñanza básicamente transmisionista. También evaluamos el perfil del profesional al cual aspiramos como estudiante: graduados de carreras relacionadas a la actividad agropecuaria, que en general trabajan como consultores privados independientes o a través de empresas que comercializan alimentos. Estos trabajos demandan jornadas extensas y sin horarios fijos, por lo que la disponibilidad horaria para el cursado de la carrera es acotada y variable

a lo largo de la semana. Además, los estudiantes se encuentran ubicados en diferentes localidades del país y de países vecinos, por lo cual consideramos que la modalidad a distancia usando un espacio pedagógico virtual, sincrónico o asincrónico, y reforzada con algunos encuentros físicamente presenciales, resulta fundamental para el desarrollo de este posgrado.

Comenzamos nuestra experiencia en el año 2019 ofreciendo cursos de posgrado extracurriculares de modalidad a distancia, con algunos encuentros presenciales. Estas propuestas pedagógicas se estructuraron en función de ciertos objetivos y de un programa de contenidos mínimos. Si bien para cada curso se plantearon objetivos específicos relacionados a la temática propia del curso, en todos ellos se tuvo presente el alcance de objetivos actitudinales, tal como generar inquietudes y desarrollar capacidades para el desempeño profesional basado en la formación continua.

Tanto en los cursos extracurriculares, como en los cursos que pertenecen a la currícula de la Especialización que en la actualidad transita su primera cohorte, se trabajó con la plataforma educativa Moodle, disponible desde la UNVM. Esta plataforma de aprendizaje basada en la pedagogía del constructivismo social permite proponer diferentes actividades que promueven la construcción activa del conocimiento a través de interacción, colaboración, aprendizaje basado en actividades utilizando diferentes herramientas y recursos, sin limitarse simplemente a ofrecer la información o contenidos mínimos. La amplia gama de herramientas y recursos que ofrece la plataforma Moodle, permite generar diferentes ambientes de enseñanza-aprendizaje ya sea para trabajo individual o grupal; aunque en algunos casos, se trabajó además, con herramientas de la web de acceso libre para complementar el trabajo de la plataforma.

Al comienzo de cada curso se invitó a los participantes a interiorizarse sobre los objetivos de la propuesta, el listado de docentes junto a una breve biografía y las pautas de evaluación. Los contenidos se organizaron por semana, cada una de ellas contemplando clases grabadas, actividades grupales colaborativas, foros de discusión, autoevaluaciones e instancias de intercambio sincrónicas. Cada una de estas semanas del curso comenzó con una hoja de ruta donde se explicó el plan de organización del contenido y actividades de la semana.

Las actividades en general se orientaron a despertar en el estudiante el espíritu crítico ante múltiples situaciones productivas, desde el punto de vista de los aspectos nutricionales y del manejo de la alimentación. Ellas pretendieron desarrollar habilidades específicas en los estudiantes, tales como empatía, liderazgo, resolución de problemas, adaptabilidad, debate, comunicación, organización, además de lograr un aprendizaje significativo de los contenidos a través de la integración de los mismos con información previa y de la aplicación de la teoría en la práctica.

La incorporación de foros de discusión como actividad dentro de los cursos tuvo por objetivo ampliar los medios y el tiempo disponible de interacción docente-estudiantes y



entre estudiantes estimulando el diálogo. Los foros se desarrollaron generalmente en torno a las temáticas abordadas en las clases y se propuso su uso también como medio de consulta. En algunas circunstancias se invitó a la discusión a partir de una pregunta o un texto “disparador” planteado por el equipo docente. En todas las situaciones, las discusiones de los foros se recuperaron y constituyeron parte de las instancias sincrónicas.

Se realizaron evaluaciones semanales y un examen final para cada curso, donde se buscó indagar el logro acerca del aprendizaje de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales por parte del estudiante. La evaluación general individual de cada curso contempló el cumplimiento y participación pertinente en las actividades y foros, la aprobación de las autoevaluaciones y la aprobación del examen final. Luego de terminado cada curso, se realizó una encuesta a los alumnos sobre las características de la presentación general del curso, sus contenidos, la capacidad pedagógica y grado de actualización en conocimientos de los docentes y sobre las cuestiones que más les gustaron y aquellas que les gustaría cambiar. Este tipo de encuestas tuvo por objetivo orientarnos en el diseño y metodología de los cursos y favorecer el proceso de mejora continua.

Luego de comenzar con el dictado de los cursos extracurriculares, nos propusimos presentar toda la documentación necesaria para la aprobación de la carrera ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En este proceso destacamos la participación pertinente y activa de personal de la administración del IAPCByA por varios meses.

Durante el proceso de evaluación que CONEAU hacía de la carrera presentada, continuamos con la oferta de cursos extracurriculares que nos permitieron seguir adquiriendo experiencia.

Con la llegada de la pandemia por el COVID-19, si bien tuvimos que gestionar algunos cambios para adaptarnos a las normativas institucionales que respondían al contexto sanitario, en general pudimos dar continuidad a las actividades académicas bajo la modalidad virtual. Entre los cambios que nos vimos forzados a realizar, se encuentra la adaptación de encuentros presenciales a encuentros virtuales. Específicamente 2 talleres de formulación de raciones que estaban planificados para llevarse a cabo de forma presencial, se adecuaron a la modalidad virtual sincrónica. Para ello, ajustamos el formato del curso, brindando contenido teórico y práctico sobre las herramientas a utilizar (softwares nutricionales) disponible previo a los encuentros. De esta manera, los estudiantes pudieron familiarizarse con el uso de los programas antes del encuentro. Además, se propusieron actividades guiadas para la formulación de raciones y la evaluación de la respuesta productiva simulada por los programas, que se discutieron en las clases sincrónicas.

Como en todo proyecto, en el diseño e implementación de la Especialización nos encontramos tanto con aspectos positivos como con dificultades que afrontar, los mismos se presentan en la Figura 1.

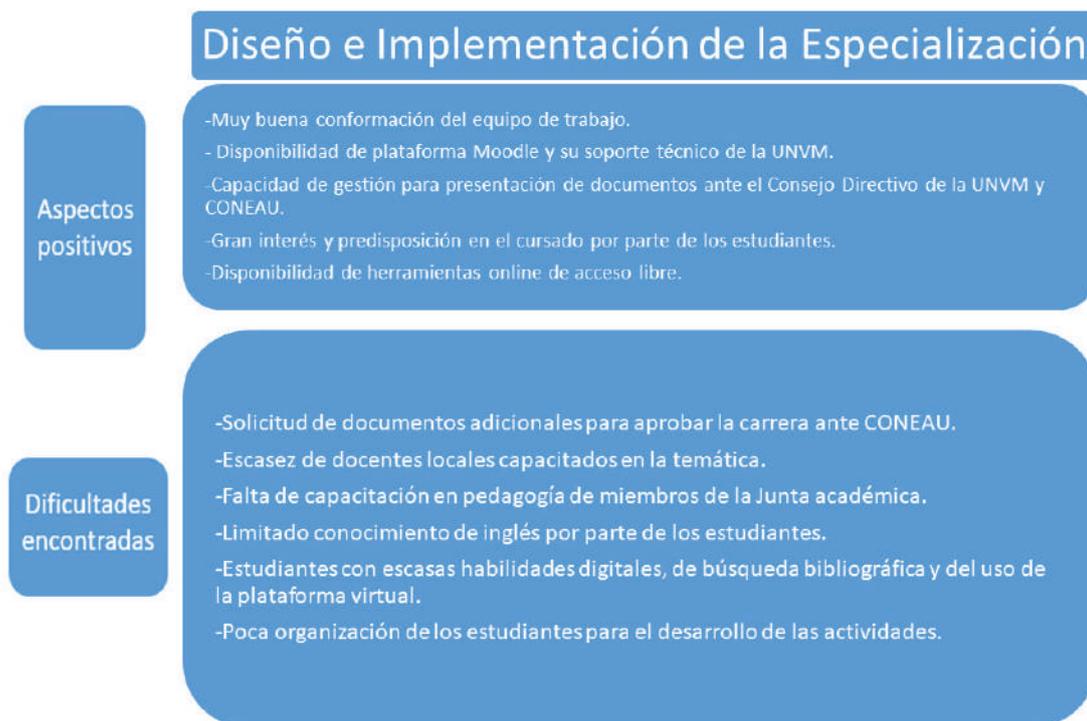


Figura 1. Aspectos positivos y dificultades encontradas en la implementación y diseño de la Especialización.

Para finalizar, queremos compartir una serie de testimonios de nuestros estudiantes. Los mismos se escriben a continuación:

-Guillermo Ciepielak, estudiante de posgrado 2019. Médico Veterinario, Buenos Aires, Argentina. “Creo que este posgrado está muy bien abordado desde la modalidad y contenido, sobre todo coordinado por un equipo docente de altísimo nivel. Los nuevos conocimientos y actualizaciones en el área de nutrición son muchísimos, el equipo docente logra en este curso darle un orden y modalidad que permite a técnicos como yo, en paralelo a nuestra actividad profesional, poder capacitarnos con los mejores docentes e investigadores del área.”

-Facundo Feresín, estudiante de posgrado 2021. Médico Veterinario, Córdoba, Argentina. “Después de 26 años de profesión, el posgrado me ha dado la posibilidad de corregir errores, afianzar conceptos y adquirir nuevos conocimientos sumamente útiles para el campo profesional. Posiblemente lo repita dentro de unos años.”

-Paulo Fernando Wenzel Ferreira, estudiante de posgrado 2021 y 2022. Médico Veterinario, Pelotas, Brasil. “El posgrado fue para mí un salto en el conocimiento de la nutrición bovina. Los aspectos técnicos y prácticos se muestran de forma muy clara e interconectada, con profesores muy capaces. Muchas gracias por permitirme hacer esto.”



Incluso siendo de Brasil, fue muy fácil entender todo el contenido con la ayuda de todas las personas involucradas.”

CONCLUSIONES

La carrera de posgrado de modalidad a distancia titulada Especialización en Nutrición y Alimentación de Bovinos planteada por el equipo de trabajo fue reconocida oficialmente luego de una exhaustiva evaluación por CONEAU. Actualmente se está dictando la carrera junto a la primera cohorte, contando con alrededor de treinta estudiantes de diversas localidades del país y de países limítrofes y más de 80 preinscritos para la próxima cohorte. Si bien han surgido inconvenientes en su desarrollo, éstos se han podido ir solucionando y, además, se fueron potenciando las fortalezas del equipo y de las herramientas de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

Belloch, C. (2012). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aprendizaje. Material docente. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. Extraído el 28 de julio de 2022 desde <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>

da Silva, J. (2020). David Ausubel's theory of Meaningful Learning, an analysis of the necessary conditions. *Research, Society and Development* 9(4).

Moodle (28 de julio de 2022). Actividad de tarea. https://docs.moodle.org/all/es/Actividad_de_Tarea

Entornos virtuales para la visualización de modelos tridimensionales digitales

Sergio Gavino
Lucas Speroni
Laura Lopresti
Laura Fuertes
Gabriel Defranco

Facultad de Ingeniería – Universidad Nacional de La Plata

sergio.gavino@ing.unlp.edu.ar

lucas.speroni@ing.unlp.edu.ar

laura.lopresti@ing.unlp.edu.ar

lfuertes@ing.unlp.edu.ar

ghdefran@ing.unlp.edu.ar

RESUMEN

La presente comunicación da cuenta del desarrollo de modelos tridimensionales digitales (MTD) para su visualización en entornos virtuales como recursos de aprendizaje en las carreras de Ingeniería de la UNLP. Una de las líneas de trabajo de la Unidad de Investigación, Desarrollo, Extensión y Transferencia *Grupo de Ingeniería Gráfica Aplicada* (UIDET GIGA) que articula con la cátedra *Gráfica para Ingeniería y Sistemas de Representación "C"* es diseño o creación de los MTD para su validación en diversas instancias de aprendizaje: prácticas de croquizado, resolución de ejercicios y de Dibujo Asistido por Computadora (CAD). Tradicionalmente el croquizado se realiza a partir de piezas mecánicas reales, pero ante el aumento progresivo de la matrícula es necesario proveer a todos los estudiantes de modelos con el mismo nivel de dificultad morfológica. La pandemia fue una oportunidad para validar uno de los recursos ya desarrollados, los modelos 3D en formato *pdf*. En esta oportunidad se suma un nuevo desarrollo: un entorno de visualización que permite interactuar con los modelos 3D tanto en computadoras personales como en dispositivos móviles.

PALABRAS CLAVE: Entornos virtuales, modelos 3D, sistemas de representación, dibujo tecnológico, ingeniería



DESARROLLO DEL TRABAJO

La UIDET GIGA pertenece a la Facultad de Ingeniería de la U.N.L.P y está integrada por un equipo multidisciplinario que incluye a ingenieros, diseñadores industriales y arquitectos. Desde su creación en el año 2006 sus líneas de trabajo en el marco de proyectos acreditados, se estructuran a partir de distintos ejes: *investigación*, a través de técnicas de relevamiento 3D (fotogrametría y láser escáner), modelado paramétrico e impresión 3D; un eje *didáctico*, referido a la integración de las TIC en las prácticas de enseñanza, el desarrollo de material didáctico en distintos soportes (impreso y digital) y el diseño de modelos tridimensionales digitales con el objeto de enriquecer la enseñanza del dibujo de naturaleza técnica; un eje de *servicios*, con el desarrollo de simulaciones o animaciones y la edición de publicaciones impresas o electrónicas; y un eje de *extensión*, orientado a la actualización para docentes de la especialidad como también estudiantes de escuelas secundarias o institutos superiores.

Con relación al desarrollo de material didáctico en soporte digital, los nuevos lenguajes de programación, las aplicaciones para el modelado 3D, además de la evolución de Internet y su impacto en la educación, han configurado un extenso espacio de investigación en los modos de integración de estos en las prácticas de enseñanza de todos los niveles educativos y de todos los campos disciplinares.

Aunque los estudiantes pueden acceder a material digital en diversos formatos, incluidos texto, imágenes, animaciones de video y audio, estos *per se* no garantizan que los mismos hayan sido diseñados con intención pedagógica (Liarokapis, 2004). Paralelamente, en los últimos años, los gráficos 3D se han convertido en una parte distintiva de la experiencia web multimedia.

La investigación de gráficos 3D aplicados a variados campos disciplinares se ha desarrollado en esta última década; sin embargo, la mayor parte de este esfuerzo de investigación se ha centrado en aspectos técnicos y de aplicación (Evans y otros, 2014) siendo aún un área de vacancia su impacto en educación y en particular en la enseñanza de disciplinas tecnológicas.

INTRODUCCIÓN

Una de las actividades que los estudiantes de las carreras de ingeniería desarrollan en las asignaturas *Gráfica para Ingeniería* y *Sistemas de Representación "C"* de la Facultad de Ingeniería de la UNLP, es el croquizado de piezas mecánicas. Se entiende por croquis a la práctica de dibujo a mano alzada y proporcionado a partir de la lectura e interpretación de un objeto o modelo. El uso del croquis y el desarrollo de las habilidades de visión espacial son de vital importancia para la actividad proyectual del ingeniero (Jerz, 2002). Tradicionalmente, los modelos utilizados para la actividad de croquizado se realizan a partir de piezas mecánicas reales (figura 1).

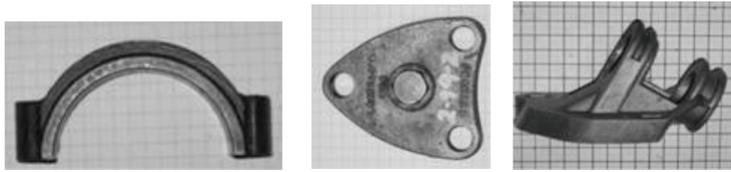


Figura 1. Piezas mecánicas de grado de complejidad creciente.

La UIDET GIGA cuenta con un amplio repertorio de piezas mecánicas de distintos niveles de complejidad morfológica. Estas piezas han sido objeto de una clasificación siguiendo criterios tomados de Félez y Martínez (1997): las primitivas y las operaciones de composición de primitivas, como la unión, intersección y sustracción, basadas en la matemática de Boole y conocidos como operadores booleanos (Giesecke, 2006), conceptos fundantes para el modelado tridimensional, tanto en lo que concierne a la lectura e interpretación de morfologías complejas, como necesarios para su representación por medios analógicos o digitales (Defranco, 2015).

Ante el aumento progresivo del alumnado, la biblioteca de piezas mecánicas, aunque extensa en su variedad, no puede abastecer a todos los estudiantes cuando se requieren actividades que aborden las mismas dificultades morfológicas. Por ejemplo, en el primer semestre del 2022, la matrícula inicial del curso *Grafica para Ingeniería* fue de 550 estudiantes.

Para dar respuesta a esta problemática, la UIDET GIGA incorpora en sus líneas de investigación el diseño y posterior visualización de MTD en entornos virtuales con el objeto de proveer a todos los estudiantes del mismo nivel de dificultad morfológica en las actividades prácticas propuestas.

ANTECEDENTES

Los primeros MTD interactivos desarrollados por esta UIDET, se resolvieron en *skp* (figura 2), formato nativo de las primeras versiones de *SketchUP*[®] todavía en manos de *Google*[®]. La interfaz para el modelado 3D de la versión gratuita era muy intuitiva pero la visualización a través de una computadora requería que el programa nativo estuviera instalado en el dispositivo.



Figura 2. Modelos 3D interactivos en formato *skp*.

Luego se avanzó en MTD en lenguaje *Java*[®]: a partir de una escena virtual, en este caso como en el anterior, con un fondo blanco pleno para facilitar el contraste donde se inserta el

MTD referenciado a un sistema de coordenadas no visible (*figura 3*). Para su visualización se requerían varias condiciones: embeber el modelo 3D en una página web (html), alojar en el servidor los archivos requeridos para activar el visualizador y finalmente que la computadora desde donde se pretendía visualizar los MTD, tuviera instalado *Java*[®].



Figura 3. Modelos 3D interactivos desarrollados en *Java*[®].

También, la generación de MTD a través de técnicas fotogramétricas permitió la visualización de piezas mecánicas en un visor *Flash*[®] incorporado en los navegadores (*figura 4*). Para la experiencia se utilizó el software de reconstrucción digital *3DSOM*[®], en su período de prueba. La discontinuidad de *Flash*[®] por su vulnerabilidad ante ataques informáticos impidió seguir en esta línea. Aunque la aplicación *3DSOM*[®] ha actualizado sus formatos de exportación, la UIDET GIGA no ha retomado aún este recurso.

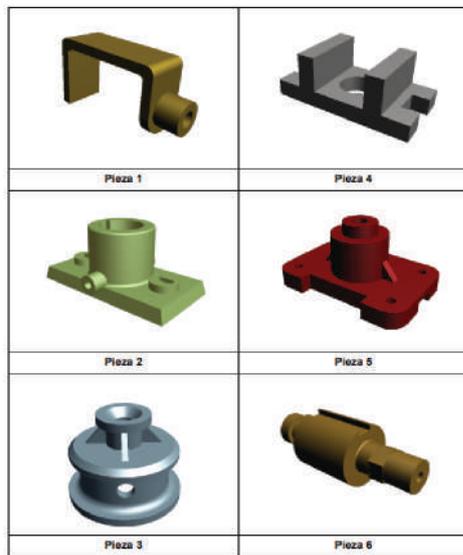


Figura 4. Modelos 3D obtenidos por fotogrametría.

Por último, entre otros antecedentes documentados, el desarrollo de modelos 3D insertos en archivos *pdf* es el soporte de visualización que ha sido validado en distintas instancias de aprendizaje (actividades de CAD o prácticas de croquizado). En la *Figura 5*, se puede observar la Guía de Modelos 3D en formato *pdf*. Esta interactividad sólo es posible en computadoras personales (tanto de escritorio o portátiles) que tengan instalada la aplicación *Acrobat Reader*[®] (versión 9 o posterior) ya que la funcionalidad de insertar e interactuar con el MTD es propiedad de *Adobe*[®].

Modelos 3D

Elaborada por
Prof. Adj. D.I. Laura Rueda
Prof. Adj. Ing. Sergio Gavito
J.T.P. D.I. Laura Lopez



Para visualizar correctamente los modelos 3D, es necesario Acrobat Reader 9 o posterior.

Figura 5. Guía con modelos 3D interactivos en formato pdf.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La necesidad de que los MTD fueran accesibles independientemente de la aplicación utilizada para su generación y del dispositivo de visualización, requirió de la búsqueda de entornos virtuales o plataformas de publicación de archivos 3D de fácil acceso. Coincidiendo con Jankowski y Hachet (2011), quienes recogen el trabajo de varios autores, “en entornos virtuales se pueden caracterizar tres interacciones universales”:

- *navegación*, se refiere a la posibilidad de mover el punto de vista del usuario (con el mouse en una PC de escritorio o el dedo en una pantalla táctil).
- *selección del objeto*, como las técnicas para elegir y especificar posición, orientación y escala.
- *control del sistema*, se refiere a la comunicación entre el usuario y el sistema que no forma parte del entorno virtual.

El desafío de ofrecer a los alumnos interactuar con los MTD bajo estas tres condiciones tanto en computadoras personales como en dispositivos móviles, ha potenciado la búsqueda de entornos virtuales como, por ejemplo: *GrabCAD*® y *Sketchfab*®.



GrabCAD® es un entorno gratuito de publicación de modelos 3D que permite administrar, ver y compartir archivos CAD. En las pruebas realizadas con los formatos 3D compatibles, se mantuvo la imposibilidad de interacción con el modelo 3D en un dispositivo móvil. En las computadoras portátiles o de escritorio actualmente se puede acceder a un visualizador incorporado en el mismo portal *GrabCAD*® que permite la interacción pero que no se activa automáticamente, sino haciendo intencionalmente clic en un enlace que inmediatamente abre un visualizador 3D.

En cambio, en *Sketchfab*®, también es un entorno de publicación de modelos 3D con un módulo gratuito y otro pago. Su tecnología (Web Graphics Library) para la renderización de gráficos en 3D es compatible con todos los navegadores y sistemas operativos (Mac, Windows y Linux). La plataforma tiene un visor 3D integrado que permite publicar modelos 3D para ser visualizados en cualquier navegador actual ya sea a través de un dispositivo móvil o uno de escritorio. El procedimiento para la gestión de modelos 3D a través de *Sketchfab*® consiste en:

- Crear una cuenta en *Sketchfab*®.
- Modelar el objeto 3D y exportarlo en formato *stl*.
- Subir el archivo *stl* a la cuenta de *Sketchfab*®. Se pueden ajustar algunos parámetros (color del modelo, color de fondo, si se permite la descarga, etc.).
- Publicar el modelo 3D: se puede generar un enlace para visualizarlo en cualquier navegador o generar el código en *html* para embeberlo en una página web.
- Generar etiqueta QR con enlace para insertar en la guía de trabajos (Figura 6).



Figura 6. Ejemplos de QR de acceso al modelo 3D.

En la Figura 7 se presenta un ejemplo de guía de trabajo con uno de los modelos. Además del código QR para que el estudiante tenga acceso al modelo 3D, se presenta una isometría del mismo modelo para propiciar en los estudiantes la lectura y comprensión de piezas a través de una de las perspectivas más utilizadas.

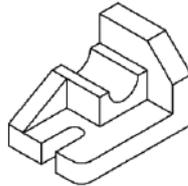
GENERALIDADES

1. Trazar el croquis a mano alzada (sin instrumentos de precisión, ni elementos auxiliares) y siguiendo las proporciones del objeto observado.
2. Utilizar hoja cuadrada de formato A3 de la cátedra.
3. Trazar los TP con carácter obligatorio.
4. Se recomienda la lectura del apunte de cátedra "Dibujos, croquis y plantas", "Anotaciones para dibujo de construcciones mecánicas" y "Acotamiento de un dibujo".

TP N° 1

Título: Sistema Monge poliplano – ISO E.

Representar la siguiente pieza en el sistema Monge Poliplano ISO E (seis vistas).



Página 1 de 1

Figura 7. Guía de Trabajo con código QR de acceso al modelo 3D.

En la Figura 8, se observan capturas de pantalla de un dispositivo móvil que permite la interacción del usuario con el modelo 3D.

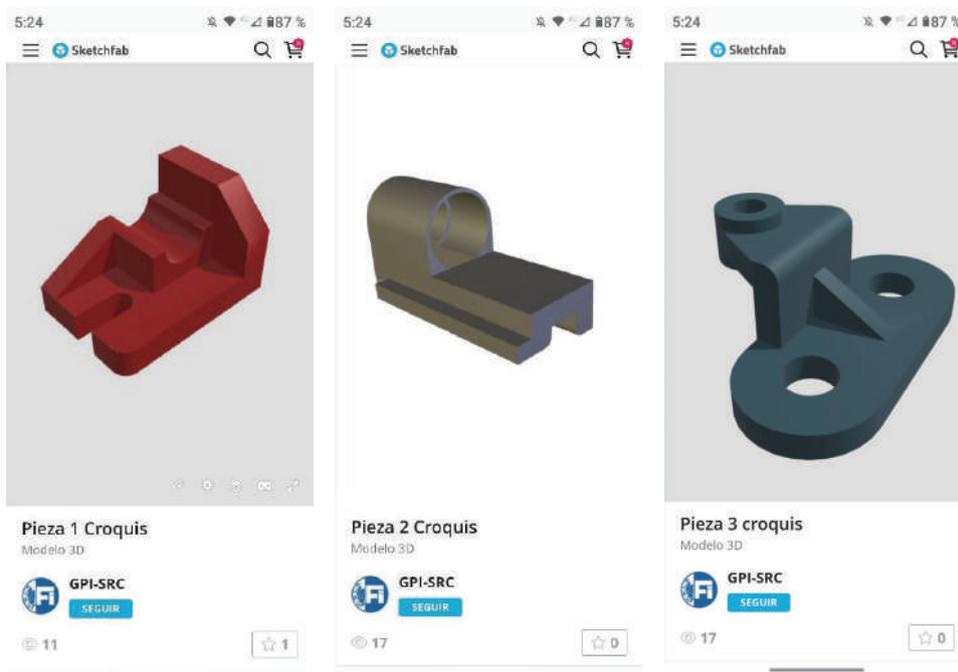


Figura 8. Capturas de pantalla de Modelos 3D interactivos a través de teléfono celular.

CONCLUSIONES

En los cursos de *Gráfica para Ingeniería y Sistemas de Representación "C"* se promueve que el alumno adquiera competencias y habilidades para leer y resolver representaciones gráficas de carácter técnico mediante sistemas de representación convenidos a partir de normas tanto nacionales como internacionales. La propuesta metodológica para enseñar los saberes del dibujo tecnológico o los sistemas de representación aplicados a disciplinas tecnológicas ha sido y es permanentemente objeto de revisión: partir de un modelo físico (una pieza mecánica para los estudiantes de ingeniería) o de un MTD implica construcciones distintas del saber. En el primer caso se aprecian aspectos de la forma, pero también información relevante como la tecnología de fabricación, color, textura, peso, etc. En el caso de los MTD, se accede sólo a aspectos morfológicos, válidos e imprescindibles para las actividades de interpretación de la forma, pero limitados en la comunicación de otras propiedades. Sin duda, la intención de estos desarrollos no supone el reemplazo del contacto de los estudiantes con piezas mecánicas que pongan en contexto las actividades presentadas en clase. Pero el diseño o creación de MTD, al ampliar el repertorio de recursos morfológicos, permite consolidar el aprendizaje del dibujo tecnológico, en este caso, en los primeros años de las carreras de Ingeniería.

La pandemia fue una oportunidad para validar los modelos 3D en formato *pdf*. Pero este formato todavía tiene una limitación: la imposibilidad de interactuar a través de un dispositivo móvil incluso a través de la versión *Acrobat Reader*® para los mismos.

Hasta el momento no se han realizado indagaciones sistematizadas sobre el impacto en el aprendizaje de los MTD a partir de una etiqueta QR que direcciona a un modelo alojado en *Sketchfab*®. Próximamente, se espera avanzar en el desarrollo de MTD, utilizando esta modalidad de visualización, que permita comparar su utilización en lugar de las piezas mecánicas en las prácticas de aprendizaje de los cursos mencionados.

BIBLIOGRAFÍA

Evans A., Romeo M, Bahrehmand A., Agenjo J., Blat J. (2014) 3D graphics on the web: A survey. *Computers & Graphics*. Volume 41, Pag. 43-61, ISSN 0097-8493, <https://doi.org/10.1016/j.cag.2014.02.002>.

Defranco, G y otros (2015) De la forma a la dimensión: una propuesta metodológica para la enseñanza del dibujo para ingenieros. XIII Congreso Nacional de Profesores de Expresión Gráfica en Ingeniería, Arquitectura y Carreras Afines. Río Cuarto, Córdoba. Octubre 2015. ISBN 978-987-688-148-7

Felez, J. y Martínez, M. (1997). Dibujo Industrial. ISBN 84-7738-331-6. Ed.: Síntesis, Madrid.

Giesecke, F.; Mitchell, A.; HILL, I; Dygdon, J.; Novak, J.; Lockhart, S. (2006) Dibujo y Comunicación Gráfica. Ed.: Pearson Educación, México.

Jankowski J. y Hachet, M. (2011) Taskonomy of 3D Web Use. Web3D '11: Proceedings of the 16th International Conference on 3D Web Technology. Pag. 93–100. Digital Enterprise Research Institute, NUI Galway, Ireland.

Jerz, R. (2002) Redesigning engineering graphics to include CAD and sketching exercises. ASEE Annual Conference Proceedings, Montreal, Canada.

Liarokapis F., y otros (2004) Web3D and augmented reality to support engineering education. World Transactions on Engineering and Technology Education. UICEE Vol.3, No.1, pag. 11 a 14. University of Sussex Falmer, England.



Experiencias digitales en la Universidad?: las plataformas como punto de encuentro

Solo marchar cantando

Paula Inés Porta
Melina Milagros Pereyra

Instituto de Investigaciones en Comunicación (IICOM)

paulainesporta@gmail.com

pereyramel.99@gmail.com

RESUMEN

Esta ponencia se enmarca en el Proyecto de Investigación Interuniversitaria “Cómo se informan y cómo estudian los estudiantes de periodismo y comunicación de las universidades argentinas a través de dispositivos digitales” (2020-2021) a la vez que recupera la experiencia docente en la cátedra II de Modernidades, Medios y Poder en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social durante el contexto de pandemia y la posterior vuelta a la presencialidad plena en la Universidad pública. En este sentido, se propone abrir el debate en torno a las experiencias digitales del estudiantado en Comunicación bajo las siguientes preguntas: ¿Cuál será la mejor estrategia para recibir al grupo de estudiantes que ingresará a la Universidad luego de la pandemia y todas sus implicancias?, ¿Qué lugar ocupan las tecnologías digitales en el aula? ¿Qué de ellas incorporan/hacen los/as estudiantes? ¿Cuál es el rol docente en esta mediación tecnológica?

PALABRAS CLAVE: tecnologías digitales, plataformas, estudiantes universitarios, educación superior

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es posible a partir de la investigación desarrollada en once universidades argentinas con un objetivo de indagar sobre los hábitos de estudio y de consumo de noticias de los estudiantes de las carreras de Comunicación Social, Periodismo y afines. Dicha experiencia está basada en la tarea en red y colaborativa en el extraordinario contexto de

pandemia que posibilitó una investigación en diversas regiones del país, potenciada por la elaboración de una metodología particular. El proyecto de investigación “*Cómo se informan y cómo estudian los estudiantes de periodismo y comunicación de las universidades argentinas a través de dispositivos digitales*”, aprobado a fines de 2019 en la Universidad Austral, fue desarrollado en los años 2020-2021¹.

A modo de contextualizar, el 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró con carácter de pandemia la situación epidemiológica generada por el virus de covid-19: “Evaluando este brote durante todo el día y estamos profundamente preocupados tanto por los niveles alarmantes de propagación y gravedad, como por los niveles alarmantes de inacción. Por lo tanto, hemos evaluado que el Covid-19 puede caracterizarse como una pandemia”².

Frente a esta situación, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) comunicó a través de la Resolución 667/2020 suspender las clases presenciales ante las recomendaciones del Ministerio de Salud y Ministerio de Educación de la Nación³. Esta medida significó una plena virtualización de las clases en cada una de las 17 facultades dependientes, algo nunca antes visto en las carreras de grado. Particularmente, desde el equipo de cátedra de Modernidades, Medios y Poder cátedra II de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) nos organizamos rápidamente, adaptamos los contenidos educativos y pedagógicos a este contexto extraordinario, apelando a nuestra memoria, saberes y creatividad en pos de intensificar la comprensión de los y las estudiantes y de este modo hacer de la cursada un lugar de contención y oportunidades.

Como su nombre lo indica, en esta materia nos proponemos reflexionar sobre la comunicación, los medios, los contextos de producción (las modernidades) y las relaciones de poder. Cada ciclo lectivo recibimos a estudiantes de primer año de la Licenciatura y Profesorado en Comunicación Social, siendo la mayoría, ingresantes a la universidad. Esto supuso atender las diferentes realidades y posibilidades que tenía cada uno/a, porque entendemos que esto es también defender la educación superior pública, gratuita y de calidad (Porta, Díaz, Zapata y Cerdá Tarsetti, 2021).

En cambio, este 2022 nos recibió con la vuelta a las clases presenciales, al aula, a los pasillos, lo cual también implicó nuevas preguntas, reflexiones y desafíos en nuestra práctica

1.- Esta ponencia presenta algunos de los resultados de la investigación titulada “**Cómo se informan y cómo estudian los estudiantes de periodismo y comunicación de las universidades argentinas a través de dispositivos digitales**” realizado durante 2020 y 2021 por un grupo de investigadores de once universidades argentinas, a saber: Universidad Austral, Universidad Blas Pascal, Universidad del Salvador, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional del Centro de la pcia. de Buenos Aires, Universidad Nacional de Litoral, Universidad Nacional de Lomas de Zamora y Universidad Nacional de Rosario. Más información: www.investigarenredar.com.

2.- <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>

3.- <https://unlp.edu.ar/institucional/la-unlp-prorroga-el-dictado-de-clases-presenciales-hasta-el-31-de-marzo-17619-22619/>



docente: ¿cuál será la mejor estrategia para recibir al grupo de estudiantes que ingresará a la Universidad luego de la pandemia y todas sus implicancias?, ¿qué lugar ocupan las tecnologías digitales en el aula? ¿Qué de ellas incorporan/hacen los/as estudiantes? ¿Cuál es el rol docente en esta mediación tecnológica?

Embajadores del Drive

El relevamiento realizado para el proyecto interuniversitario *Investigar en Red* es un antecedente que permite comprender los hábitos de estudios y modos de informarse que tienen los y las estudiantes de Comunicación y Periodismo. Parte de la siguiente hipótesis:

Los y las estudiantes de las carreras de periodismo y comunicación social de las universidades argentinas desarrollan estrategias de lectura particulares y complejas a la hora de informarse y de estudiar. Es posible caracterizar esas estrategias como repertorios de “lectura transmedia” en los cuales los estudiantes complementan unos medios con otros, buscando sacar provecho de lo que le ofrece cada uno de esos dispositivos y desarrollando así nuevos pactos de lectura con ellos (Investigar en red, 2020)

En este sentido, Francisco Albarello, Francisco Arri, Paula Porta y Maximiliano Peret (2020) reconocen el complejo y desafiante ecosistema tecnológico y cultural en el que estamos insertos/as, lo cual constituye una de las principales preocupaciones de las instituciones de educación superior en nuestro país actualmente: cómo se informan y estudian los jóvenes en las universidades argentinas.

Además, la perspectiva de abordaje metodológico es combinada. En la primera etapa se empleó una metodología cualitativa con análisis documental, entrevistas focalizadas por Universidad a estudiantes de Periodismo y Comunicación Social, de 18 a 24 años y de ambos sexos. Se conformó un único y extenso archivo en Word con todas las entrevistas codificadas: las 165 entrevistas fueron agrupadas en un solo documento de 1.325 páginas, con 5.024 citas y 21 códigos

Por otro lado, en la segunda parte de la investigación se trabajó con una triangulación metodológica mixta, tanto de técnicas como de datos, combinando metodologías cualitativas y cuantitativas (Flick, 2014) Las preguntas de la encuesta surgieron de las categorías de análisis construidas a partir de las entrevistas de la fase cualitativa. La encuesta se realizó a través de un formulario autoadministrado de 40 preguntas creado con el software Question. Pro que se hizo circular de manera online entre los estudiantes de las 11 universidades que forman parte del proyecto, llegando a una muestra de 1.940 casos, con un intervalo de confianza del 95%. Se encuestó a estudiantes de todos los años de cursada y de Comunicación Social, Periodismo se realizaron un total de 1940 encuestas.

Para este trabajo recuperamos los testimonios de los/as entrevistados/as porque

dan cuenta de los hábitos de estudio adquiridos y adaptados durante la pandemia, la incorporación de tecnologías en sus prácticas educativas, la lectura en pantallas, así como la conformación de grupo de estudio a través de soportes digitales.

En el ecosistema digital de los/as estudiantes universitarios (Albarello, 2016) predominan plataformas de software como Google Drive, Google Meet, Google Classroom, Zoom, WhatsApp, Microsoft Teams y dispositivos conectados a Internet tales como computadoras personales, *smartphones* y tablets, los cuales ocupan un lugar preponderante en sus usos cotidianos.

Durante el ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio)⁴, el trabajo colaborativo se volvió una herramienta eficaz para llevar adelante las cursadas virtuales, donde ya no era posible encontrarse en la Facultad para hacer los trabajos prácticos, resúmenes para los exámenes o simplemente pasar un tiempo juntos/as. Los/as jóvenes eligieron plataformas que les permitieron hacer todo eso pero desde sus hogares y Drive resultó ser el favorito por excelencia:

El Drive me parece la clave de mi estudio, me soluciona todo. Estoy fascinada con el Drive: siempre que tenemos que hacer un trabajo en grupo, digo “bueno creo un Drive y aportamos todos” (Lola, 20 años, 2do. año Periodismo, UBP)

Drive a morir. Me considero embajadora de Drive. Después sí, mucho Google porque aparte hay mucho grupo (Bernardita, 24 años, 5to. año de Periodismo, UNLP)

Sí, un montón. No lo usaba mucho pero ahora es la salvación (Valentina, 25 años, 5to. año de Comunicación, UNR)

A mi trabajar en equipo me gusta porque tenés algo de poder discutir. Yo tengo una idea, el otro plantea otra cosa y ese ida y vuelta me encanta. Sí costó bastante más usarlo. Estamos usando mucho una plataforma que se llama Drive, de Google (Martina, 22 años, 5to. año de Comunicación, UNR)

El concepto de inteligencia colectiva acuñado por el teórico francés Pierre Levy (1990) nos invita a reflexionar sobre el trabajo en conjunto como mecanismo y herramientas para producir (nuevos) conocimiento(s):

Es una inteligencia repartida en todas partes valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias. Agregamos a nuestra definición esta idea indispensable: el fundamento y el objetivo de la inteligencia colectiva es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas, y no el culto de comunidades fetichizadas o hipostasiadas (p.19).

El académico estadounidense Henry Jenkins (2008) retoma el término para afirmar que

4.- Decreto 297/2020 <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>



es “una fuente alternativa de poder mediático, estamos aprendiendo a usar ese poder mediante nuestras interacciones cotidianas en el seno de la cultura de la convergencia. Ahora mismo estamos empleando este poder colectivo principalmente a través de nuestra vida recreativa” (p12).

En la misma línea, los/as entrevistados/as contaron cómo y por qué prefieren este tipo de plataformas para hacer los trabajos en grupo, donde se destaca la contribución al proceso de aprendizaje:

acá lo tenés todo en el celular, te lo facilita un montón. Claro y además la posibilidad de compartirlo con otros también le da como un agregado (Lourdes, 21 años, 2do. año de Comunicación, UA)

En este contexto lo uso un montón porque hacer los trabajos por Drive facilita muchísimo más (Martina, 22 años, 4to. año de Audiovisual, UBP)

Drive siempre lo usé, pero ahora me acostumbré a usarlo más, ayuda con el manejo de material y luego en la computadora quizás es más fácil usarlo por así decirlo, pero siempre lo usé, aunque ahora se intensificó su uso (Solana, 21 años, 4to. año de Comunicación, UNJU)

Te hace mucho más fácil escribir, más que nada en este tiempo que hemos estado aislados, nos conectábamos por videollamada o en el WhatsApp comenzábamos a escribir y empezar a escribir en el mismo Word del Drive (Emilio, 26 años, 4to año de Periodismo y Comunicación, UNL)

por cada materia tenía una vía diferente en ese trabajo porque solía ver lo que había trabajado porque de las cinco materias usando cuatro aulas web y otros recursos, con grupos de apoyo es más fácil (Francisco, 21 años, 3er. año de Comunicación, UNLP)

Estuve usando mucho Docs, que desde que empecé a estudiar me sirvió mucho. Además facilitó mucho el trabajo con compañeros que por ahí no conocía (Martina, 23 años, 5to. año de Periodismo, UNLZ)

Finalmente, es interesante señalar que el servicio de mensajería Whatsapp predomina como “puerta de entrada” hacia cualquier tipo de colaboración entre los/as jóvenes universitarios/as y se vuelve el complemento perfecto para Documentos de Google:

como ya somos de la misma camada y todos tenemos los celulares de todos y todas, nos contactamos por WhatsApp, armamos un grupo directamente... bueno, ahora con todo esto nuevo que surgió este año se arman salas de Meet y por acá. Por acá armamos un Drive enseguida, un Google Docs compartido y ahí, a tomar apuntes y a escribir más o menos entre todos (Belén, 22 años, 4to. año de Comunicación, UNLPAM)

Tenemos grupos de WhatsApp, generalmente tengo el mismo grupo para todas las materias porque somos los mismos compañeros. Entonces por ejemplo tenemos un

grupo y de ese grupo coordinamos el resto de las materias. O si hay una materia que justo hay otro compañero, sí se arma otro grupo. De ahí coordinamos y hacemos encuentros virtuales y al mismo tiempo abrimos Drive. Entonces vamos debatiendo y armamos las ideas en el Drive y de ahí vamos armando el documento compartido, que es el que vamos a terminar enviando (Valentina, 21 años, 4to. año de Comunicación, UNLPAM)

Usamos WhatsApp, para coordinar un encuentro, usamos un Drive, y arrancamos cada uno a escribir el trabajo y hacemos una videollamada, todo al mismo tiempo (Pablo, 28 años, 1er. año de Comunicación, UNR)

Para trabajos en grupo generalmente por WhatsApp, armar el grupo con los compañeros y automáticamente una carpeta Drive con el nombre de la materia o con el trabajo (Pablo, 39 años, 2do. año de Comunicación, UNLP)

En otra materia también teníamos que hacer un grupo con gente que no conocíamos, yo curso con una amiga así que vimos que gente que publicaba que no tenía grupo, les hablábamos y hacíamos un grupo de WhatsApp para coordinar horarios: “¿Podés tal día hacer un Zoom?” (Melany, 23 años, 5to. año de Comunicación, UNLP)

He hecho trabajos grupales y usamos más que nada WhatsApp para coordinarse, qué vamos a hacer, quién se encarga de cada cosa (Federico, 30 años, 3er. año de Comunicación, UNR)

Las plataformas ocupan el centro de la escena digital actual. En las prácticas colaborativas de estudio, los y las estudiantes las utilizan y se las apropian de acuerdo a sus preferencias y actividades que les posibilitan,

CONCLUSIONES

La magnitud de información sistematizada en el contexto de aislamiento, aportó al proceso de comprensión de esta experiencia sin precedentes y para el diseño de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, nuevas estrategias de evaluación, se alteran también las prácticas docentes. Reconocemos que el cambio tecnológico que inicia con la digitalización de la información y la expansión de Internet, especialmente, en el contexto de la pandemia, generó innumerables desafíos para las universidades. Además del cambio significativo en la evolución del ecosistema mediático (Scolari, 2019), se alteraron los roles, las dinámicas, los modos de consumir información, de dialogar y comprender el mundo y sus amenazas.

Como fue descripto, la experiencia de continuidad pedagógica durante la cuarentena, la virtualización de las clases, expuso el cuestionamiento de lo que enseñamos y los modos de hacerlo; además se observaron los límites en la circulación y apropiación de saberes. El uso del drive, las experiencias de trabajo en grupos colaborativos, las prácticas de participación y producción constituyeron la alternativa más usada por los y las estudiantes de comunicación. Complementadas con estrategias de lectura transmedia alternando entre



el papel y las pantallas, lo que desarrollan.

Asimismo, fue imprescindible y destacable el rol de los y las docentes universitarios/as, que se vieron igualmente interpelados por el contexto pandémico y que sostuvieron con firmeza la continuidad de las clases, aun con los desafíos que estas implicaban.

Para concluir, consideramos que la información expuesta y disponible será el sustento para responder a las demandas que impone el escenario de la comunicación digital interactiva en contextos de desigualdades sociales, económicas y culturales que atraviesa nuestro país. Destacamos la riqueza de esta experiencia en la que la multiplicidad de investigadores participantes del proyecto, que confiamos en la construcción colectiva del conocimiento, decidimos implementar todos los recursos tecnológicos para concretar el plan y lograr así investigar en red.

BIBLIOGRAFÍA

Albarello, F. (2016). El ecosistema digital de los jóvenes universitarios en *Aprender a enseñar: el desafío de la formación docente inicial y continua* (pp.115-136). Buenos Aires: TeseoPress.

Albarello, F., Arri, F., Porta, P., y Peret, M. (2020). Investigar, estudiar, informar en red. *Revista Argentina De Comunicación*, 8(11), 388-397.

Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Investigar en Red. (2020). *La investigación* <http://investigarenred.ar/la-investigacion/>

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington: La Découverte (Essais).

Porta, P.I.(2020). La comunicación como posibilidad. *Question/Cuestión 70 (1)* Incidentes III. Pandemia(s): Virus en comunicación. Parte II.

Porta, P; Diaz,D; Zapata; N y Cerdá Tarsetti, R. (2021) Modernidades, Medios y Poder en *Educación en épocas de pandemia* (pág.106/117). Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Scolari, C. (2019). *Media evolution Sobre el origen de las especies mediáticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Marca Editora.

Implementación de aula extendida y evaluación virtual en las asignaturas Instrumentos y Observación – Instrumental Geofísico y Electrónico-FCAG

Leonardo Navarra
Ricardo E. García
Guillermo D. Rodríguez
Federico G. E. Späth

Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas (UNLP). Facultad de Ingeniería (UNLP)
Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas (UNLP)

navarrial@fcaglp.unlp.edu.ar
regarcia@fcaglp.unlp.edu.ar
grodriguez@fcaglp.unlp.edu.ar
fspath@fcaglp.unlp.edu.ar

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es mostrar la implementación de aulas extendidas virtuales realizada en las asignaturas Instrumentos y Observación e Instrumental Geofísico y Electrónico de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas (U.N.L.P) a lo largo de la pandemia COVID-19, desde el año 2020 hasta la actualidad. En las mencionadas asignaturas se desarrollan actividades que abarcan tanto la realización de prácticas de laboratorio como también evaluación de contenidos. En la enseñanza presencial de carreras que poseen contenido práctico se hace fundamental la realización de prácticas para afianzar conocimientos. La ejercitación en las mismas involucra la asistencia del estudiante a determinados turnos de horarios fijos, en un lugar limitado en recursos de equipamiento y espacio, de la misma forma que la evaluación de contenidos. La pandemia COVID-19 ha fortalecido la realización de laboratorios virtuales como así también la implementación de evaluaciones remotas.

PALABRAS CLAVE: Prácticas; laboratorio; aula extendida



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se deriva del trabajo de Tesis en curso para la obtención del Magíster en Tecnología Informática Aplicada a la Educación dictada en la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata.

El tesista es docente de la Facultad de Ingeniería y de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas, ambas de la UNLP. En las asignaturas que el autor ejerce su cargo docente se dictan contenidos básicos de electrotecnia, como ser leyes fundamentales, comportamiento de componentes eléctricos y electrónicos, análisis de distintos tipos de circuitos tanto en corriente continua como alterna entre otros. Por tratarse de materias de contenidos teóricos y prácticos, los análisis de los distintos tipos de circuitos pueden ser verificados utilizando simuladores de circuitos y también implementados de forma práctica, siendo aquí de vital importancia conocer el manejo de los instrumentos que permiten medir variables eléctricas.

En la enseñanza presencial de carreras que poseen contenido práctico se hace fundamental la realización de prácticas para afianzar conocimientos. La ejercitación en las mismas involucra la asistencia del estudiante a determinados turnos de horarios fijos, en un lugar limitado en recursos de equipamiento y espacio. Con el uso de metodologías de trabajo virtuales se puede lograr que un gran número de alumnos tenga acceso a los contenidos prácticos para poder familiarizarse con instrumentos y componentes de electrónica básica y avanzada.

La pandemia COVID-19 ha fortalecido la realización de laboratorios virtuales, ya que durante el 2020 y 2021 la Universidad Nacional de La Plata dictó de forma virtual todas las clases de las asignaturas.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

a. **Aula extendida**

Un aula extendida (extended learning) abarca una propuesta de enseñanza presencial, en dónde se utilizan las tecnologías para extender el espacio de las posibilidades de la clase en las relaciones docente-alumno y alumno-docente. Los laboratorios virtuales remotos forman parte de un aula extendida, ya que el alumno podrá realizar las actividades que han sido previamente preparadas por el docente. El alumno cumplirá un rol activo en la realización de las prácticas virtuales, como se encuentra detallado en el trabajo de Zangara & Sanz (2013), y siguiendo el modelo de distancia transaccional el laboratorio virtual deberá satisfacer los siguientes tres postulados:

- Poseer una estructura, como espacio de prefiguración, de diseño en los niveles de curso, materiales, actividades y evaluación.

- Deberá existir diálogo, como elemento transaccional de interacción entre personas e interactividad con los materiales.
- Promoverá la autonomía, como competencia metacognitiva de autorregulación del estudiante que le permita, entre otras cosas, hacer uso óptimo de los dos elementos que le proporciona la propuesta.

En el período 2020-2021 el aula extendida se desarrolló de forma totalmente virtual, pero durante el 2022 se reutilizaron los laboratorios realizados en el bienio anterior y se conformó el aula extendida virtual combinado con clases presenciales, conformando así una propuesta semipresencial (blended learning).

El aula extendida de la asignatura Instrumentos y Observación fue desarrollada en Moodle¹- FCAGLP y la correspondiente a Instrumental Geofísico y Electrónico en Aulasweb Grado²- UNLP

b. **Práctica de Laboratorio**

La práctica de laboratorio es una estrategia pedagógica para la construcción de competencias procedimentales y por este motivo es utilizada en una gran variedad de programas académicos, usualmente articulada con su asignatura teórica correspondiente. En el trabajo de Infante Jiménez (2014), se aborda la importancia de los laboratorios presenciales en las carreras de ciencias aplicadas, como por ejemplo Ingeniería, Físicoquímica, Química, etc. Sin embargo, a medida que los modelos educativos se han vuelto más flexibles y enfocados a competencias, la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha cambiado radicalmente el concepto de espacio físico; esto ha mostrado una serie de limitaciones pues a pesar de la enorme importancia que éste tiene para el aprendizaje, no puede ofrecer la versatilidad idónea que se necesita en la actualidad.

La práctica de laboratorio presenta elevados tiempos de respuesta, los cuales tienden a bajar su productividad a la hora de realización de estos. Para la ejecución de estas prácticas se debe tener en cuenta la supervisión por parte de docentes tutores o encargados de laboratorios. Todo esto conlleva a una limitación física de la cantidad de alumnos. Para el período de pandemia COVID-19 se debería sumar el costo de la sanitización y sumado a que los laboratorios deberían ser de sólo un estudiante, ya que por protocolo se imposibilita compartir elementos e instrumentos de medición.

El artículo de Contrera Gelvez et al. (2010) explora los hábitos relacionados con el uso de simuladores para el apoyo en los procesos de transferencia del conocimiento en ciencias básicas y programación.

1.- <https://moodle.fcaglp.unlp.edu.ar/course/view.php?id=13>

2.- <https://aulaswebgrado.ead.unlp.edu.ar/course/view.php?id=1622>



Coincidiendo con el trabajo de Massa & Pesado (2012) se adopta la siguiente definición de objeto de aprendizaje: “la mínima estructura independiente que contiene un objetivo, un contenido, una actividad de aprendizaje, un metadato y un mecanismo de evaluación, puede ser desarrollado con tecnologías de informática y comunicación (TIC) de manera de posibilitar su reutilización, interoperabilidad, accesibilidad y duración en el tiempo”

El laboratorio virtual como objeto de aprendizaje posee como atributos:

- Ser reutilizable: pueden volver a usarse sin perder ninguna característica.
- Ser digital.
- Ser un recurso: no constituye en sí mismo el conocimiento, sino que lo promueve y lo fortalece de manera más fácil.
- Servir de aprendizaje: hace hincapié en las características de explícito e intencionado de que la persona debe aprender a través del objeto de aprendizaje

Como resultado “se puede decir, en forma general, que el uso de simuladores como estrategia didáctica, a través de los cuales se transfiere conocimiento, sí causa impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que las clases se vuelven más interesantes, existe una mayor participación de los alumnos, son más claras las explicaciones que se dan, incrementan la retención al presentarse los contenidos, y aumenta la motivación y el gusto por aprender” (Contreras Gelves et al., 2010)

En la enseñanza de la ingeniería y carreras técnicas, es deseable la realización de actividades pedagógicas que le permitan al estudiante poner en práctica los conocimientos previos y adquirir nuevos, y poder corroborarse en el campo de la experiencia real. Este papel lo desempeña el laboratorio de prácticas, el cual, requiere de la presencia física del estudiante para poder manipular los sistemas de control y las plantas (industriales diseñadas a escala) existentes en un entorno controlado, bajo la supervisión del docente (Lorandi et al., 2011)

En la educación, tanto en la virtualidad como en la presencialidad, existe la convivencia entre orientaciones y didácticas diversas, siempre que éstas actúen de forma coherente con las finalidades educativas y con los fines de la educación (Zangara et al., 2013). El proceso de aprendizaje en ambientes virtuales es el resultado de varias etapas en las que el alumno construye su aprendizaje. Asimismo, puede ser el producto de la práctica, como ocurre con el empleo de simuladores.

c. **Implementación de laboratorios virtuales en aula extendida**

A continuación, se listan algunos de los laboratorios virtuales realizados en el marco del desarrollo de la tesis:

1. Análisis de circuitos en corriente continua:

<https://view.genial.ly/604a5ffecde1db0d8262083e/learning-experience-didactic-unit->

[laboratorio-de-cc](#)

2. Análisis de circuitos en corriente alterna:

<https://youtu.be/Z6-fXSLZ1Pc>

3. Rectificación de corriente alterna:

<https://youtu.be/k3vcU75SsUw>

<https://youtu.be/0KVOVrWAToU>

https://youtu.be/SAEMP_zOwng

4. Medición de Rendimiento de UPS (sistema de alimentación ininterrumpida)

<https://youtu.be/I1gcED9iLSM>

Para la realización de los distintos laboratorios se utilizaron diferentes herramientas:

- Laboratorio 1: se utilizó para el diseño web la herramienta de genial.ly³, se utilizaron componentes físicos de circuitos eléctricos como ser protoboard, resistores, cables, etc. También se realizaron varias mediciones con instrumentos de medida de variables eléctricas para que el estudiante vincule el circuito real con un esquemático
- Laboratorio 2: se utilizaron componentes físicos de circuitos eléctricos, resistores, cables, inductores y capacitores. Se utilizó un multímetro, osciloscopio y un generador de señales.
- Laboratorio 3: Se implementó el circuito real y se utilizó un simulador de circuitos LTspice⁴, junto a instrumentos de medición y se filmó la realización de los laboratorios, comparando los resultados obtenidos con los simulados

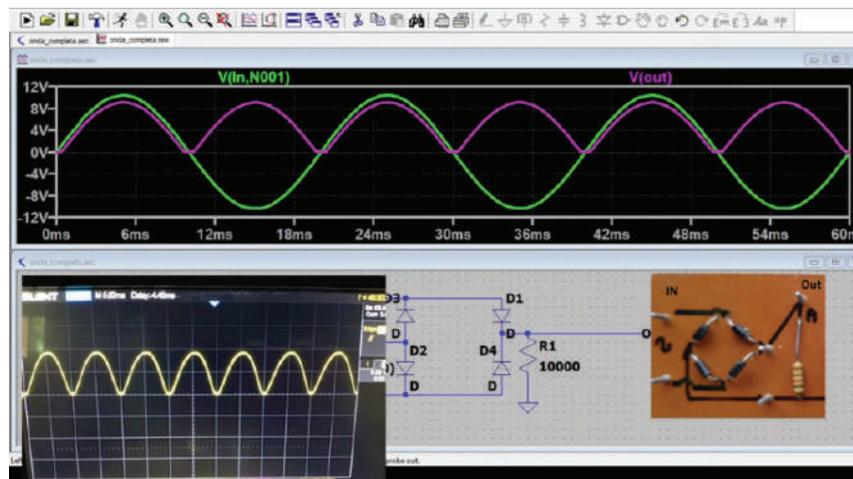


Ilustración 1: Laboratorio de rectificación

● Laboratorio 4: Se realizó la medición del rendimiento de una UPS en el departamento de Electrónica de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas de la UNLP. Se

3.– <https://genial.ly/es>

4.– <https://www.analog.com/en/design-center/design-tools-and-calculators/ltspice-simulator.html>



utilizaron los instrumentos mostrados en los laboratorios 1 y 2.

A fin de no ocupar espacio en los servidores Universitarios se utilizó un canal de youtube para almacenar los laboratorios que al día 4 de julio del corriente año han tenido un total de 1185 vistas, estando algunos de los videos configurados en “no listados”, es decir, que solamente el alumnado posee el enlace de visualización y otros de ellos en configuración pública.

La realización de este tipo de prácticas lleva un entrenamiento respecto del uso del simulador y de los circuitos reales. Para poder diseñar los laboratorios el tiempo de edición, de medición, verificación y ajustes de estos es un tema de importancia, ya que se debe tener la disponibilidad de los plazos para poder realizarlos y al mismo tiempo simularlos y filmarlos. Los laboratorios en su mayoría han requerido un tiempo mínimo de cinco horas de realización considerando su edición y demás tareas. Todas las filmaciones de los laboratorios fueron realizadas utilizando la herramienta OBStudio⁵, software libre y código abierto para grabación de video y transmisión en vivo, la misma corre bajo Windows, MacOS o Linux. Los instrumentos utilizados, junto a los circuitos fueron los disponibles en el Departamento de Electrónica de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas y del ex Centro de Técnicas Analógicas y Digitales (CeTAD) del departamento de Electrotecnia de la Facultad de Ingeniería.

Evaluación de los laboratorios

Para evaluar el impacto en los alumnos, se realizaron encuestas utilizando escala de Likert previas a comenzar con los primeros laboratorios y posteriores al último laboratorio. La medición se realizó a través de indicadores como:

- **Utilidad:** Para elegir este indicador se centró en la idea del aprendizaje significativo. Este tipo de aprendizaje se caracteriza por el hecho de que el alumno vaya gestionando y edificando su aprendizaje como una escalera de tal forma que el siguiente escalón se basa en el previo. Para esto es muy importante que el alumno considere útil todo aquello que hace en el proceso educativo. Con ese indicador se buscó conocer el grado de utilidad que conceden los estudiantes a la formación recibida.

- **Uso del laboratorio:** Se pretendió medir cual era la opinión de los estudiantes sobre la usabilidad del sistema implementado en el laboratorio remoto. Se planteó la fase previa y posterior al laboratorio, lo que sirvió para recolectar información sobre lo esperado y lo obtenido de los estudiantes gracias a la implementación del laboratorio. Toda esta información aportó datos para planificar la formación y mejorar el aprendizaje de los alumnos a través de los laboratorios remotos.

Los objetivos específicos se centraron en:

1. Ampliar el alcance de los trabajos prácticos propuestos en las clases de explicación práctica

5.- <https://obsproject.com/es>

2. Profundizar el análisis de los problemas planteados, llevando las experiencias a mediciones de situaciones reales.
3. Analizar los indicadores de expectativas, estimulación, utilidad del laboratorio, uso del laboratorio remoto
4. Proponer orientaciones de uso del laboratorio virtual en el aula de electrónica

La evaluación de los laboratorios se realizó en ambas cátedras. Se implementaron encuestas cerradas utilizando formularios de Google⁶ en dónde se consultó sobre expectativas, utilidad, contenido y método, y herramientas utilizadas⁷.

Expectativas: se preguntó acerca del aumento de las habilidades, conocimientos, y formación del estudiante. Los resultados obtenidos fueron aceptables, manteniendo una leve desviación entre lo esperado antes de realizar los laboratorios y finalizado los mismos.

Utilidad: se preguntó sobre la mejora de competencias y capacidades para resolver circuitos eléctricos. Se detectó que un porcentaje de los alumnos cree que no han sido tan útiles como pensaban. Aquí se debe rearticular que los trabajos prácticos presentados en las cátedras y los laboratorios deban estar acorde a sus contenidos.

Contenido y método: acerca de la consolidación de conocimientos básicos, la ampliación de las herramientas utilizadas y si los contenidos didácticos fueron precisos, comprensibles y actualizados. Las respuestas mostraron que no hubo grandes cambios respecto a lo esperado y a lo obtenido.

Herramientas: aplicaciones multimedia, recursos informáticos, simuladores, adecuación respecto de los contenidos, las cuales han disminuido en pequeños porcentajes lo esperado de lo obtenido. Siendo el resultado aceptable

En líneas generales se muestran las totalidades de las encuestas realizadas antes de comenzar con las prácticas de los laboratorios y una vez finalizados los mismos.

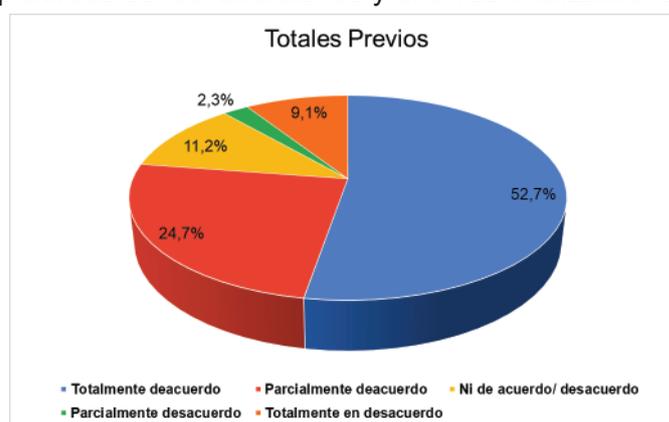


Ilustración 2: Encuestas previas a los laboratorios

6.- <https://docs.google.com/forms/u/0/>

7.- Los resultados completos de las respuestas por alumnos se pueden visualizar en <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/12881>



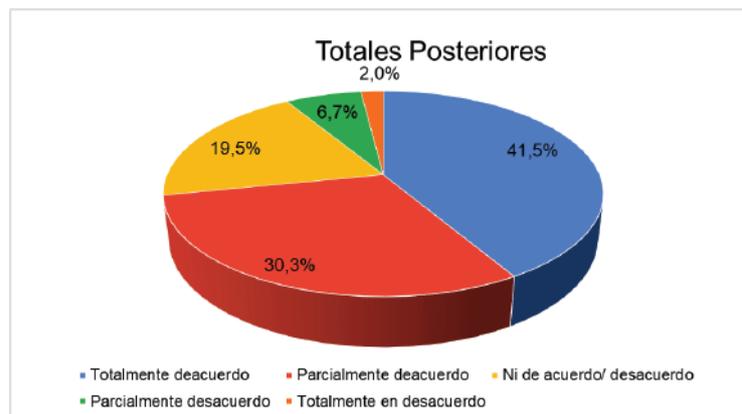


Ilustración 3: Encuestas posteriores a los laboratorios

Evaluación de contenidos en aula extendida

Por lo comentado anteriormente respecto a la pandemia COVID-19 la evaluación de los contenidos se volvió dificultosa de implementar respecto de una evaluación tradicional presencial. Ambas cátedras resolvieron evaluar contenidos de resolución de ejercicios de práctica asignando a los alumnos la resolución de uno o dos ejercicios, según correspondiera. Esta resolución contó con un plazo de cumplimiento y una vez finalizado el plazo los alumnos realizaron las presentaciones virtuales sincrónicas correspondientes dónde se evaluó, además de la correcta la resolución, los siguientes ítems:

1. Resolución correcta del ejercicio: En este ítem se evaluó que el/ los ejercicios resueltos no tuvieran errores de consideración. El peso ponderado sobre el total de la nota fue asignado en 45%.
2. Claridad en la exposición: aquí se evaluó que la exposición por parte de los alumnos tuviera una correcta fluidez, un vocabulario acorde a los contenidos y la forma de expresión. Debido a que fue un ítem en los cuales los alumnos no se encontraron habituados a trabajar se ponderó la nota final con un 20%.
3. Diseño del material: Se evaluó la calidad del material construido, las herramientas multimedia utilizadas, el uso de editor de ecuaciones, las imágenes, el tipo de letra, el diseño de la presentación. Se ponderó con un 20% del total.
4. Investigación Adicional: Se calificó la búsqueda de información extra en portales de internet, base de datos, repositorios, consultas a fabricantes. La ponderación asignada correspondió al 10%.
5. Aportes adicionales: Se valoró las contribuciones de conocimientos obtenidos de las clases de explicación práctica como ser recomendaciones, usos, ejemplos utilizados en Trabajos Prácticos. Se consideró un 5% del total de la nota.

Los criterios de evaluación y sus pesos relativos en la nota final fueron notificados a los alumnos previo a evaluarlos

CONCLUSIONES

La pandemia generada por el COVID-19 ha forzado a que se implemente la virtualidad como método de enseñanza en los diferentes niveles educativos, incluyendo desde inicial hasta cursos de posgrado. Los laboratorios desarrollados en este trabajo fueron evaluados por docentes expertos en las materias y por los alumnos que los utilizaron. El intenso trabajo en el desarrollo de los laboratorios, la especialización en herramientas de diseño, las ideas para poder implementarlos han generado como resultado obtenido de las encuestas realizadas a los alumnos un cumplimiento de los objetivos planteados en la evaluación del laboratorio, teniendo la ventaja que todos los laboratorios realizados son reutilizables para futuros cursos.

Respecto a la rúbrica de las evaluaciones, estas fueron enunciadas con anticipación para que los alumnos pudieran entrenarse en los ítems que consideraran necesarios. Al finalizar las asignaturas se les realizó una encuesta informal a los alumnos y los mismos consideraron novedosa la forma de calificación por rúbrica, indicando que les había sido de mucha utilidad para la búsqueda de información y desarrollo de una presentación. Las cátedras plantearon que la realización de presentaciones y la claridad de la exposición es un trabajo que en su futuro profesional será evaluado por pares y superiores.

BIBLIOGRAFÍA

Contreras Gelves, Gloria Amparo, & García Torres, Rosa, & Ramírez Montoya, María Soledad (2010). Uso de simuladores como recurso digital para la transferencia de conocimiento. *Apertura*, 2. ISSN: 1665-6180. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688/68820841008>

Jiménez, C. I. (2014). Propuesta pedagógica para el uso de laboratorios virtuales como actividad complementaria en las asignaturas teórico-prácticas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 917-937. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300013&lng=es&tlng=es

Lorandi, A.P.; Hermida, G.; Hernández, J., y Ladrón de Guevara, E. (2011). Los Laboratorios Virtuales y Laboratorios Remotos en la Enseñanza de la Ingeniería. *Revista Internacional de Educación en Ingeniería*, 4, 24-30. Recuperado de http://bibliografia.eovirtual.com/LorandiA_2011_Laboratorios.pdf

Massa, S. M., & Pesado, P. M. (2012). Evaluación de la usabilidad de un Objeto de Aprendizaje por estudiantes. *TE & ET*. Disponible en : <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/25537>



Laboratorios virtuales de electrónica básica para alumnos universitarios dentro del aula extendida Leonardo Navarria, Alejandro González, Alejandra Zangara Trayectorias Universitarias, 7 (13), e075, 2021 ISSN 2469-0090 <https://doi.org/10.24215/24690090e075>

Sangrà, Albert. (2001). Enseñar y aprender en la virtualidad. <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=007200230138>.

Zangara, M. A., Sanz, C. V., & Manresa Yee, C. (2013, July). La inclusión de e-actividades como estrategia de enseñanza a distancia en un curso de postgrado. In VIII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27534>.

Inter-cambios de cátedra hacia la transformación

**María Florencia Gómez
Marina Pérez**

Facultad de Psicología (UNLP)
fgomez@psico.unlp.edu.ar
marinainso@gmail.com

RESUMEN

En esta presentación realizamos un análisis reflexivo de dos experiencias pedagógicas durante la educación de emergencia en 2020 y 2021 y en el retorno a la presencialidad cuidada con actividades virtuales en 2022, en Psicología Social y Seminario de Psicología Experimental, de las Carreras de Grado de Licenciatura y Profesorado en Psicología (UNLP). Describimos los ajustes realizados con tecnologías educativas, las nuevas formas de intercambio y los desafíos que se produjeron en los equipos de cátedras y en los estudiantes cursantes por su novedad, la rapidez de los cambios y por no disponer de experiencias previas en entornos virtuales. Concluimos que la reflexión sobre la praxis docente fue un desafío durante la virtualización de clases, por el vertiginoso desgaste cognitivo al adaptar los tiempos a las expectativas, trabajar la tolerancia a la frustración y la posibilidad de un análisis diferente. Consideramos que es necesaria la continua revisión de las prácticas, para no abandonar los aprendizajes realizados y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje cotidianos.

Palabras Clave: Educación de emergencia, educación superior, innovaciones educativas, tecnología educativa, formación docente

INTRODUCCIÓN

Desde principios de 2020 y durante 2021 se vivió una situación sanitaria excepcional por la pandemia de COVID-19, que desencadenó medidas de aislamiento social en la mayoría de los países del mundo e incluso llevó al cierre masivo de las aulas de todos los niveles educativos. En el campo de la Educación Superior y de la enseñanza universitaria tampoco fue la excepción y exigió un rápido pasaje de las actividades educativas a la virtualidad, con la denominada educación de emergencia. Este proceso educativo provocó que algunas planificaciones educativas virtuales transitorias se volvieran permanentes y mostraron la



capacidad de adaptación de los sistemas educativos (Gómez, 2020).

En esta presentación profundizaremos en el análisis reflexivo de dos experiencias pedagógicas durante las actividades virtuales de emergencia en 2020 y 2021 y en el retorno a la presencialidad cuidada con acompañamiento de actividades en aulas virtuales en el primer semestre de 2022, en asignaturas de 3ro y 4to año de la Currícula de las Carreras de Grado de Licenciatura y Profesorado en Psicología (UNLP). En primera lugar, describimos las adaptaciones que planificaron y desarrollaron los equipos de docentes y adscriptos a la docencia de las cátedras de Psicología Social y del Seminario de Psicología Experimental respecto de los espacios virtuales para desarrollar las actividades educativas, los materiales y recursos pedagógicos, del diseño y secuenciación de actividades, así como la habilitación de espacios de intercambios (foros, chat, mensajería de aulas virtuales, redes sociales) y los tipos de evaluaciones de cursada diseñados. A continuación, evaluaremos las fortalezas y debilidades de estas propuestas educativas respecto de la respuesta de los grupos de estudiantes cursantes, como son: la implicación y motivación para utilizar los recursos digitales, la participación en clases por videoconferencia o en foros y el nivel de participación en los exámenes y calidad de las producciones. Finalmente, introduciremos una reflexión educativa para pensar las potencialidades de las herramientas educativas virtuales disponibles en nuestra unidad académica, para acompañar las propuestas pedagógicas presenciales.

Caracterización de dos experiencias educativas virtuales

Según la Resolución 2641-E/2017, en el marco de Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Superior N° 24.521, una propuesta educativa universitaria de Educación a Distancia exige una organización institucional particular, un plan de estudios evaluado y acreditado y la planificaciones de las actividades educativas asincrónicas, es decir, separadas en el tiempo y el espacio, y centradas en la relación alumno-docente. Se realizan en entornos educativos que disponen de materiales y planificaciones previamente diseñadas por un equipo interdisciplinario de profesionales (especialistas en contenidos, pedagogos y diseñadores multimediales) para los cursos. Aquí cada estudiante es activo en la autogestión de sus aprendizajes y en la participación, y por lo tanto, el equipo docente funciona como tutores virtuales.

Esta sintética definición nos permite afirmar que las actividades educativas con uso de recursos tecnológicos utilizados durante 2020 y 2021 no han sido en sí mismas experiencias de Educación a Distancia, si no un conjunto de estrategias educativas más o menos intuitivas sobre el uso de las tecnologías educativas, dependientes de los recursos y experiencias previas en las cátedras y en las unidades académicas de nuestra universidad y de la formación o capacitación docente. También, consideramos el desarrollo previo de habilidades y competencias educativas digitales en el alumnado, con hiperconectividad o con casi nula

conexión en sus hogares, distribuidos en todo el territorio nacional y en países vecinos.

Dussel, Ferrante y Pulfer (2020) y García Aretio (2021) señalan que en las instituciones educativas y universidades la primera línea de acción fue definir nuevas redes de contactos por medios tecnológicos familiares, p. ej. en Facebook o WhatsApp, y en plataformas nuevas como videoconferencias por Zoom, Google Meet o Webex. Además, se utilizaron entornos educativos virtuales ya disponibles, como los campus virtuales creados en Moodle (en nuestro caso AulasWeb Grado-UNLP en primer cuatrimestre 2020 y desde el segundo cuatrimestre 2020 Moodle Psico, de nuestra unidad académica), o se desarrollaron en plataformas comerciales. Sin embargo, junto a estos avances positivos tendientes a la virtualización de las actividades educativas, también se desarrollaron prácticas docentes acríicas con una variada congestión de tareas que llevaron a la sobrecarga cognitiva, limitaciones en la movilidad durante largos períodos de tiempo y al repliegue afectivo por la sobreexposición de la imagen en las videoconferencias (Bailenson, 2021), junto a la nutrida producción y revisión de trabajos entregados por múltiples canales de comunicación, que produjeron un desgaste y fatiga tanto en docentes y estudiantes.

Este segundo momento derivó en frenar el exceso de trabajo para cumplir con las actividades semanales simulando la presencialidad y se tomaron las orientaciones de especialistas y de los equipos de educación virtual de emergencia para organizar las aulas virtuales, planificar objetivos educativos diferentes a las planificaciones presenciales, secuenciar la entrega de tareas, acompañar afectiva y pedagógicamente a cada grupo de estudiantes y mejorar los tipos de evaluaciones propuestos. Asimismo, permitió el desarrollo de competencias digitales novedosas y a profundizar vínculos sociales asincrónicos en estudiantes.

A continuación, caracterizamos los aspectos centrales de las decisiones pedagógicas adoptadas por dos equipos de cátedra diferentes, de los que formamos parte.

Adaptaciones en las propuestas educativas por el pasaje a la educación virtual

La asignatura Psicología Social es una materia del 3er año del Plan de Estudios de ambas carreras de la Facultad de Psicología (UNLP). En la cursada presencial, los trabajos son individuales y grupales, y se realizan prácticas de introducción a la investigación de campo, lo que conllevó mayores desafíos a la hora de repensar el diseño de clases y de seleccionar los recursos pedagógicos.

Durante la cursada de 2020 se trabajó con AulasWeb Grado - UNLP de la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías (UNLP) en un aula compartida y en la cursada 2021 en Moodle Psico (Fac. Psicología, UNLP) con distribución de estudiantes por la comisión de inscripción en el SIU Guaraní de nuestra unidad académica. Para editar las aulas, se efectuaron reuniones de cátedra virtuales, en las cuales se realizaron consensos entre todos los docentes, y se llegó a acuerdos sobre cómo armar las publicaciones en las



aulas Moodle y qué materiales iban a circular por ese medio y cuál vía de comunicación usar, sea correo electrónico o Facebook; en cuanto al proceso de cada clase, se variaron los recursos acorde a las necesidades y demandas de los estudiantes. Esta nueva modalidad cambió la planificación de los contenidos, dando prioridad a los ejes más significativos de la materia, pero sin caer en un reduccionismo.

Otro tema fue la adaptación del recorte temporal para cada actividad, por el límite de tiempo en el uso del recurso de videoconferencia, las entregas de trabajos y las consultas. Estas últimas se realizaron tanto por el aula virtual como por grupos Facebook, e implicaron otro desgaste por el tiempo de trabajo extra para los docentes, puesto que recibían múltiples demandas por diferentes canales de comunicación. En cuanto a los encuentros sincrónicos en 2020 y 2021, el desafío fue mantener la atención de cada asistente y el trabajo grupal en la virtualidad, junto a la modalidad asincrónica de entregas de actividades en Moodle Psico y Facebook.

En el caso del trabajo en comisiones, se utilizó el registro del acontecimiento y al inicio de las clases virtuales era un tema de apertura pensar lo que estábamos transitando para situarnos históricamente y hacer un uso más apropiado del material didáctico y de los recursos que cada estudiante tenía y cuáles no para resolver las actividades desde el dispositivo al que podía acceder en cada caso particular. A partir de allí se trabajó con técnicas lúdicas de encendidos y apagados de cámaras, armados de redes conceptuales en grupo con la activación del micrófono y se puso en juego la creatividad para la apropiación conceptual con los límites de los medios con los que contábamos. En cuanto a la modalidad de examen se pensaron preguntas de un orden más reflexivo, de relación y articulación de contenidos por el motivo de que contaban con el material en mano de la cursada.

Para el Seminario de Psicología Experimental, asignatura del 4to año, la planificación y selección de los contenidos y recursos también se realizó con una secuencia intensa de reuniones de cátedra virtual, para generar consensos y prácticas comunes en docentes y adscriptos.

Durante el primer cuatrimestre de 2020 se utilizó Aulas Web Grado - UNLP y en 2021 y 2022 Moodle Psico, sumado a un Blog de Cátedra de la UNLP en Wordpress y una biblioteca de contenidos en Google Drive creados en 2019. En la cursada 2020, se organizaron los contenidos por unidades y secuencias quincenales, con una planificación para clases teóricas y de trabajos prácticos. Todos los estudiantes estaban en un espacio común y se utilizaban grupos de Facebook para dinamizar los intercambios y encuentros virtuales por Jitsi meet, Google Meet o Zoom. Respecto de los temas teóricos, se trabajaron en foros virtuales por temas para despejar dudas por escrito, videos de revisión y resolución de preguntas por cuestionarios breves. Para trabajos prácticos, se definieron entregas de actividades semanales por grupos de 4 o 5 estudiantes, pensados como la asistencia a la clase presencial. Como en esta asignatura se aborda el armado de una propuesta de investigación grupal, también se realizó un seguimiento, con entregas por archivos en el

aula virtual, en documentos compartidos en línea o grupos de Facebook y por orientaciones por mensajería del aula o correos personales de los docentes, comentarios de documentos compartidos o en videoconferencias especiales, destinadas para esta tarea.

Este modelo de intercambios y comunicación conllevó mucho trabajo y, por esto, en la cursada 2021 las actividades propuestas se secuenciaron según el cronograma del programa, pero con entrega de actividades cada 15 días y entre cada entrega se dispuso un encuentro virtual por videoconferencia. En esta cursada se sustituyeron los grupos de Facebook o correos electrónicos personales por vías institucionales de comunicación en el aula virtual, y se realizaron intercambios y seguimientos de la cursada con el uso de foros y resolución de cuestionarios.

La mayor innovación en estas cursadas fue planificar nuevos exámenes parciales y finales virtuales dadas las eventualidades ya comentadas de contar con los apuntes digitalizados y contacto sincrónico durante la resolución de la evaluación vía redes sociales entre estudiantes. Entonces, se implementaron cuestionarios con diferentes tipos de consignas (elecciones múltiples, de desarrollo tipo ensayo, de completar las frases) con ejercicios con ejemplos de investigaciones y de aplicación de los contenidos metodológicos y éticos enseñados.

Repensando nuestras prácticas educativas: fortalezas y debilidades

En Psicología Social, notamos que durante ambas cursadas el armado de grupos y el seguimiento del trabajo de investigación fue un trabajo arduo tanto para docentes como para estudiantes. Según la percepción de varios docentes, a pesar de todo el trabajo invertido en las tareas y videoconferencias, el rendimiento en estas actividades fue menor que en la presencialidad. Una de las posibles causas fue que por videoconferencia gran parte del tiempo se usaba para orientar en la lectura del material teórico y entonces este seguimiento tuvo que realizarse también por correo electrónico. Además, sumar diversas vías de comunicación llevó a que el uso de redes sociales generará más fluidez en los intercambios informales, por el hábito de cada estudiante de dialogar en dichos formatos, y no en el registro formal del aula virtual.

Respecto del rendimiento en exámenes, se observó que tener acceso a los textos, apuntes virtuales o intercambios sincrónicos por grupos de estudiantes de WhatsApp en el momento mismo de la evaluación no mejoró la resolución. Hubo buenas evaluaciones y otras con grandes problemas en la comprensión de la consigna, la redacción de una respuesta coherente (por utilizar la estrategia de copiar y pegar) y en la articulación de contenidos en una argumentación clara. Sin dudas fue un tema bastante debatido por docentes y estudiantes con respecto a lo que implica la apropiación de los contenidos, más allá de la virtualidad de las actividades.

En el Seminario Psicología Experimental, por su parte, los docentes no contaban con formación previa en entornos virtuales y por esto la edición del aula y de evaluaciones la



realizó una de las docentes de la cátedra con conocimiento en el manejo de aulas virtuales. Estas limitaciones en la formación conllevaron dificultades en la edición del aula como la elección de un buen medio de comunicación y en la orientación de los estudiantes en la búsqueda de consignas y materiales la misma. Por esto, la primera planificación de tareas también llevó a un desgaste general en el seguimiento de los grupos de estudiantes. Otro planteo de varios docentes fue la poca participación y a veces asistencia a los encuentros virtuales y la dificultad para cumplir con las entregas en los plazos pautados, lo que llevó a realizar acuerdos de suspender encuentros sincrónicos para realizar entregas o correcciones. Además, la nueva modalidad de evaluaciones llevó varios meses de edición y pruebas para evaluar su calidad que, si bien fue muy bien recibida por el equipo docente, llevó mucha tarea de búsqueda y armado de diferentes consignas y ejercicios durante todas estas cursadas y de corrección posterior a las mesas de examen, sumado al trabajo previamente comentado. Estos fueron buenos instrumentos para evaluar la comprensión y aplicación de los contenidos de las cursadas (presenciales y virtuales) y permitieron discriminar entre producciones con muy buen desarrollo y creatividad de aquellas que fueron más pobres e incoherentes.

Otra cuestión a contemplar fue la reincorporación a las cursadas de estudiantes que habían abandonado la carrera, lo cual fue muy beneficioso para su avance académico, pero tuvo la desventaja de que muchos no estaban habituados a utilizar su usuario en el SIU Guaraní, y por eso tampoco sabían bien cómo manejar el entorno virtual para ingresar al aula, anotarse en materias o en finales o revisar las notificaciones.

Finalmente, en la comunicación asincrónica con estos diferentes canales elegidos en ambas cátedras observamos algunas consecuencias subjetivas manifiestas en las clases presenciales del retorno a la presencialidad en 2022, como p. ej. estudiantes que tendían a comunicarse con sus compañeros por estas redes sociales y no cara a cara en el salón de clases, e incluso desconociéndose en la presencialidad del aula en la que conviven cada semana.

Reflexiones educativas sobre los aprendizajes realizados

Es fundamental pensar los nuevos medios digitales y en red no solo como herramientas para enseñar en las aulas (presenciales o virtuales) sino como un conjunto de medios que transforman el mundo e interrogan nuestras prácticas de enseñanza. Se desarrollaron nuevas formas de acceder al conocimiento en la virtualidad: a) en las aulas, con el uso de foros y evaluaciones por cuestionarios y entrega de tareas; b) en el uso de videoconferencias con el armado de crónicas y el juego de las cámaras correspondientes y el acceso o silenciamiento de audios; c) el uso de diferentes canales de comunicación antes no usados, como los grupos educativos en Facebook o las ediciones colaborativas de documentos en línea en Drive y uso de grupos de WhatsApp (usados por estudiantes).

En las aulas virtuales los límites materiales se diluyen para tener una cierta continuidad

y fluidez en la vida cotidiana, y se extienden los grupos, las consultas y los intercambios a medios virtuales cotidianos que se abren y se cierran, o quedan abiertos en el transcurso del día; esto posibilita ampliar el horizonte del horario de cursada a un tiempo indeterminado de lo cotidiano (Lukács, 2007) promoviendo, por un lado, el intercambio y la adaptación a los dispositivos y la singularidad de la vida cotidiana de cada estudiante y, por otro, desdibujando ciertos límites y poniendo en juego la necesaria organización de los equipos de docentes. Sin embargo, la reflexión sobre la praxis docente fue un desafío, por el vertiginoso desgaste cognitivo al adaptar los tiempos a las expectativas, trabajar la tolerancia a la frustración y la posibilidad de un análisis diferente, intentando que la síntesis no caiga en reduccionismos sesgados.

Van Dijck, Poell y de Waal (2018) describen una vida social en la que los flujos sociales y económicos son modulados cada vez más por un ecosistema globalizado de plataformas en línea, impulsadas por algoritmos y alimentadas por datos. Afirman que dichos entornos en lugar de ser meros dispositivos técnicos que facilitan las interacciones del usuario, son afectadas por los agentes que hacen uso de ellas. La información y comunicación actual nos posicionan ante un espacio que desdibuja sus límites, para pensar política y críticamente la información no como mera acumulación de datos sino como un capital simbólico (Han, 2022). Ante esto, la posición crítica será la herramienta a desarrollar desde una implicancia subjetiva y una posibilidad de atravesamiento ético y reflexivo de lo que cada estudiante.

¿Qué de la educación en estas nuevas modalidades de intercambio social?

La tecnología y los datos digitales están al servicio de un sujeto consciente y crítico y no aplastado por este sistema donde el conocimiento se transforma en una acumulación de información sin sujeto deseante. El riesgo, como cualquier herramienta del sistema capitalista, es que quede tomado por ella y alienado, reproduciendo lo sintomático del mismo. Lo virtual es real, otro territorio donde lo simbólico se desplaza con su poder y su monto de afecto. Fuimos afectados, y cada estudiante y docente encontró formas de llevar adelante el sostén de la vida en su entramado grupal, singular, cognitivo y deseante para hacer de la innovación un recurso y no un uso alienante y de aplanamiento afectivo. La red social y vincular (no solo tecnológica) es más amplia de la que imaginamos en un sistema que acelera los tiempos de intercambio de información, pero pierde muchas veces las instancias reflexivas y mediadas de la comunicación.

En el tiempo de la educación de emergencia constatamos que el vínculo de nuestros grupos de estudiantes con la cultura digital estuvo atravesado por la edad, el acceso a dispositivos y conectividad, el capital social y cultural, el género y la pertenencia territorial (ciudad/barrio/ruralidad) y, por esto mismo, la cercanía con los medios digitales y en red no garantizaron una apropiación significativa, creativa y autónoma (Dussel, 2012; Selwyn, 2009). Esto se observó en el desarrollo cotidiano de las clases y la participación de los



estudiantes, quienes manifestaron situaciones de fallas en conexión de red y electricidad, cámaras apagadas por falta de datos móviles, etc. En un sistema que de base no es equitativo, en estas circunstancias se evidenciaron no sólo la falta de recursos económicos y el acceso diverso a la tecnología sino la urgencia de lo simbólico y la palabra como reguladores tanto educativos como subjetivos.

BIBLIOGRAFÍA

Bailenson, J. N. (2021). Sobrecarga no verbal: un argumento teórico para las causas de la fatiga del zoom. *Tecnología, Mente y Comportamiento*, 2 (1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>

Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (2020). La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. Fundación Carolina. *Análisis Carolina 41/2020. Serie Formación Virtual*. https://doi.org/10.33960/AC_41.2020

Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital. En: Southwell, M. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, instituciones y cultura*. Rosario. FLACSO y Homo Sapiens. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.815/pm.815.pdf>

García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), p.9-32. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>

Gómez, M. F. (2020, 3 de Septiembre). Claves para pensar la educación post pandemia – Primera Parte. *Didáctica y TIC*. <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/didacticaytic/2020/09/03/claves-para-pensar-la-educacion-post-pandemia-primera-parte/>

Han, Byung- Chun. (2022). *Infocracia, La digitalización y la crisis de la democracia*. Ed. Taurus.

Lukács, G. (2007). *Marx, Ontología del ser social. Cuestiones metodológicas previas*. Ed. Akal.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. (2017). Ministerio de Educación y Deportes. Resolución 2641-E/2017. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/275000-279999/275872/norma.htm>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. (2006). Ley de Educación Nacional N° 26206. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. (1995). Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 (1995). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Selwyn, N. (2009), "The digital native – myth and reality", *Aslib Proceedings*, Vol. 61 No. 4, p. 364-379. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>

Van Dijck, J., Poell, T., de Waal, M. (2018). *The platform society. Public values in a connective world*. Oxford University Press.



Plataformización de la educación. Transformación del Aula, currículum, docentes y alumnos

Mónica M. Bariggi

Finanzas y Derecho Financiero, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP
monicabariggi@yahoo.com

RESUMEN

La plataformización en la educación Universitaria cuyo proceso se desarrollaba con tranquilidad previo a la Pandemia Covid -19, que surge como garantía de continuidad pedagógica en contexto pandémico. Sin embargo, su impacto es de tal magnitud que transformó la manera de ser y ver al alumno universitario, la forma de ser y ver al docente universitario, construyó un nuevo espacio con el aula, e impactó en la transformación del currículum al menos en su lenguaje, contenido y recursos.

PALABRAS CLAVE: plataformización, docente, alumno, currículum, accesibilidad

INTRODUCCIÓN

La plataformización si bien es un fenómeno que proviene de la economía, es un proceso que en la educación Universitaria había comenzado, pero vio su aparición intempestiva e inevitable con la llegada de la Pandemia Covid-19.

Si bien la utilización de las Tics y el conocimiento digital resulta ser reconocido como un puente que puede llegar a democratizar la educación, reducir los procesos de desigualdad y fomentar los procesos de resiliencia; se presenta al mismo tiempo como la alquimia perfecta para todos los males, ello así en tanto quienes se encuentran fuera del acceso de las Tics y/o conocimiento digital, ahondan su situación de exclusión.

Sin perjuicio de lo expuesto y lejos de intentar profundizar respecto a los pro y contras de la plataformización de la educación, y entendiendo que inevitablemente la plataformización de la educación universitaria aconteció en el contexto totalmente inusual planteado; en esta rápida presentación se intentará mostrar que la Plataformización de la educación transformó la forma de ser y ver al alumno universitario, la forma de ser y ver al docente universitario, construyó un nuevo espacio con el aula, e impactó en la transformación del currículum.

PLATAFORMIZACIÓN

Para comenzar con la idea de definición del concepto plataforma debemos dirigirnos a una idea económica inicial ya que hay quienes han conceptualizado el proceso de apropiación de datos en términos de una nueva forma de extractivismo (Srniczek, 2019) así, luego de la crisis financiera del año 2008 las plataformas han configurado una nueva forma del capitalismo denominado capitalismo de plataformas. Consecuentemente los datos generados por los usuarios en Internet constituyen la plusvalía a compañías tecnológicas, cuya nueva estructura actúa deslocalizando el trabajo de los sujetos y perfeccionando la explotación laboral y la maximización de ganancias características que reproducen condiciones de desigualdades y exclusión social.

Este rápido marco general nos acerca a algo que ya sabemos: a la idea de la construcción de una sociedad de información en donde las Tics y el conocimiento digital se presenta como herramienta del desarrollo con efectos directos sobre la educación, salud servicios en general, bienestar, resiliencia y democracia, esta idea fue apoyada por la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de Información tanto la del año 2016 como la llevada a cabo en el año 2022.

También es sabido que el acceso a las Tics y al conocimiento digital no se genera de la misma forma en los distintos territorios geográficos ni grupos poblacionales, no porque tratemos con alumnos universitarios debemos suponer que no son atravesados por las desigualdades económicas, socio territoriales de la República Argentina, por lo que las herramientas tecnológicas pueden paradójicamente por un lado lograr oportunidades y acercamientos para fomentar inclusión, y por el otro lado y al mismo tiempo generar y exacerbar la brecha digital y las condiciones de desigualdad que acarreaban los estudiantes. Sin embargo, esta situación que primariamente la podemos analizar desde las necesidades de estudiantiles, también impactó negativamente entre el grupo docente universitario.

Consecuentemente, más allá que el contexto ha cambiado, la plataforma de la educación, ha irrumpido para quedarse y sostenerse en el tiempo en diferentes modalidades como por ejemplo sistema híbrido.

PLATAFORMIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN PANDEMIA:

Desde la experiencia vivida en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, con la Pandemia Covid-19 la enseñanza universitaria ha sufrido un cambio abrupto, la construcción académico-científica del aula se trasladó rápidamente al escenario virtual y los docentes recurrieron primeramente a las plataformas conocidas, y luego rápidamente a las provistas por la Facultad, pero también como se ha adelantado supra, en forma drástica evidenció las desigualdades, y carencia de conocimiento y acceso tanto de docentes como de alumnos.

Si se recordará los primeros días de las ASPO, para algunos docentes que estaban llevando adelante las cursadas sobrevino la desesperación de información respecto de



acceder a alguna plataforma que soportará el tiempo y la cantidad de alumnos en transmisión directa con los alumnos, asimismo sobrevino la búsqueda de digitalización del material que digitalizar: en el mejor de los casos algunas cátedras tenían parte de su material en formato digital y otras debieron realizar un traspaso integral; y al mismo tiempo se presentó de la búsqueda de las herramientas, la rapidez en aprender a utilizarla (tanto para docentes como para alumnos). Más adelante sobrevinieron las preocupaciones relacionadas sobre la seguridad de las plataformas, el diseño de los sistemas de evaluación y su seguridad, y los problemas vinculados a interacción en el aula virtual.

En este contexto entonces la plataformización que comienza mundialmente como una manifestación económica, se vuelca al aula como una –o la única- herramienta que pretende garantizar la continuidad de la educación universitaria en el marco de una pedagogía de emergencia (UNESCO, 2021).

En el contexto de la República Argentina si bien la ley 26206 del año 2006, de aplicación también a la esfera educativa universitaria, establece el sistema educativo nacional incorporando la necesidad del desarrollo de las nuevas tecnologías, lo cierto es que hasta la Pandemia Covid-19 solo había llevado a generar en algunas cátedras las plataformas de cátedra virtual que funcionaba hasta ese momento como un ámbito complementario del espacio físico del aula tradicional o en el mejor de los casos uso de material web, o uso del mail como medio de comunicación entre docente y alumnos.

El aula plataformizada

En innegable en este contexto la aparición de nuevo vocabulario docente clases sincrónicas o asincrónicas por ejemplo que determinan al mismo tiempo la plataforma utilizada por el docente y el aula académica y el tipo de aula creada. La transformación del aula se evidencia en la presencia de alumnos/as “muteados”, alumnos/as que se presentan a las clases sincrónicas sin participar, ni discutir, sin cuestionar, esto se acrecienta cuando la propuesta académica combina la modalidad asincrónica en plataformas en donde no se permite discusión o creación.

Sin embargo, este no es un estado sólo del alumno en pandemia; la modalidad de la no participación, del silencio en el aula; es una realidad que le llega incluso al docente más motivador y cuando se logra llegar a esa dinámica, surge la dificultad de la expresión, de una formulación clara, concreta, fundada de sus ideas. Esto que acaece en el aula (virtual o presencial) se incrementa ante la presencia de actividades que requieran por ej. el uso de herramientas de análisis/estudio, o resolución de casos (usual en la enseñanza del Derecho). El aula universitaria necesita de un espacio, un tiempo lugar en donde se produce una construcción e intercambio con “otro/a”; el otro alumno/a, el otro docente, “el otro/a” en todos sus aspectos, su escucha y su puesta en valor, como “ser”, como futuro profesional; la importancia de planteos individuales y la consecuente construcción del conocimiento colectivo,

siendo esencial para la construcción del conocimiento académico. La plataformización no logra mejorar los problemas de participación, ni dinámicas de construcción analizadas, y en muchos casos los incrementó.

El aula plataformizada tanto en el sistema de virtualidad total como el híbrido, se presenta entonces con la demanda por parte del docente de nuevos y mayores desafíos generalmente vinculados con planificación de la clase, accesibilidad del material de clase, accesibilidad de la clase, planificación de herramientas tecnológicas a utilizar, planificación de la evaluación, nuevos canales de comunicación y difusión con el alumno.

Cuadro N°1 Aula plataformizada:

Aula plataformizada- características
Asegura continuidad pedagógica en contextos pandémicos
Genera otros tipos de aula universitaria plataformizada, vg. sincrónica y asincrónica, etc.
No resuelve problemas en dinámicas de participación
No resuelve problema en dinámicas de comunicación- genera incluso otros
Incrementa y complejiza la tarea docente universitaria

(cuadro de elaboración propia)

Plataformización de la accesibilidad:

Es de vital importancia entender la necesidad análisis de accesibilidad individual/grupal relacionado a los entornos digitales del alumnado como una ponderación adicional a las prácticas docentes, en donde el docente puede seleccionar la herramienta virtual, presencial o mixta para generar estos espacios de acción y generar tomas de decisión respecto a la selección de la plataforma.

Tal como se viene desarrollado supra, las herramientas digitales pueden ser un obstáculo bajo ciertos contextos, pero muchas veces resultar ser un facilitador para el adulto estudiante que debe atender el cuidado de otros, o que trabajan y pueden acceder digitalmente a sus estudios en los espacios diarios que encuentre. Evaluar la cantidad de alumnos en el aula, herramientas tecnológicas (celular, computadora, etc.) qué accesibilidad a internet tiene, si tienen o no datos, etc., trabajar en conjunto con la Institución para lograr mejorar el acceso, y de no ser posible desarrollar por parte del docente otras estrategias que otorguen nuevas opciones para quienes no logren acceder a las herramientas digitales, alfabetización digital, capacitaciones, generar uso de recursos tradicionales como papel, etc. Teniendo en cuenta que las tecnologías deben ser herramientas de inclusión tanto al sistema educativo como su futura práctica profesional y no un motivo más para expulsión de esos alumnos.

En tal sentido siguiendo estudios como el brindado por la Unesco (2020); muchos alumnos/as



de este nivel educativo manifiestan mayor acercamiento y continuidad a las materias mediante la posibilidad que esta Pandemia ha generado de tener “clases virtuales”; en tanto pueden asistir por ejemplo a una clase o actividad sincrónica mientras se encuentran en el trabajo, o pueden acceder en cualquier momento que sea conveniente a las clases y actividades asincrónicas planteadas. De hecho, se han planteado casos en donde los alumnos estaban asistiendo a clases sincrónicas durante su desarrollo laboral mediante la utilización de las plataformas.

Sin embargo, y al mismo tiempo hay quienes se han quedado y pueden quedar fuera de esta nueva aula en tanto no consiguen la tecnología necesaria (internet o dispositivos) para acceder a la plataforma, y/o no saben cómo utilizarla en tanto no ha obtenido la capacitación necesaria en relación a la alfabetización digital.

No obstante lo planteado, no debe dejarse de lado los problemas de accesibilidad del docente, por ej. Si el docente no obtiene la tecnología o si tendiéndola no sabe manejarla, el aula plataformizada no puede crearse. En efecto, cuando se trata de aula plataformizada tanto en forma integral como en el sistema híbrido, es fundamental que el docente tenga acceso tanto en herramientas tecnológicas como en conocimiento. Es habitual que en este nivel de enseñanza las habilidades docentes se centren en años de experiencia académica, científica, laboral, pero escasamente se encuentran estrechamente vinculada a contenidos Tics, o conocimiento digital salvo que se esté tratando de una materia vinculada a este último campo del conocimiento. Por tanto, la resolución de problemas de Tics como capacitación de aquellos que ya se encuentren en funciones, y los nuevos requerimientos para quienes ingresen resultan de utilidad para definir un nuevo perfil docente universitario.

En ambos casos en donde se presenta la exclusión tanto del docente como del alumno universitario, será necesario plantear un plan de acción Institucional que logre generar acciones interrelacionadas de los actores para hacer frente a la desigualdad digital detectada.

Cuadro N°2 Plataformización de la accesibilidad alumno/docente

Accesibilidad del alumno	Accesibilidad del docente
Necesidad de evaluación de condiciones Tics, y conocimiento digital previo por parte del docente.	Necesidad de evaluación de condiciones Tics, y conocimiento digital previo por parte de la Institución
Análisis de alumnos con conocimientos y Tics.	Necesidad de capacitación y acercamiento de Tics, a docentes en ejercicio.
Acercamiento de alumnos sin conocimiento digital y dificultades en Tics	Necesidad de capacitación para la definición del nuevo docente.
Necesidad de acciones interrelacionadas alumno-docente- Institución.	Necesidad de acciones interrelacionadas docente -Institución

(cuadro elaboración propia)

Curriculum plataformizado

Sin tener en vista hacer una elaboración respecto a la naturaleza del curriculum por competencias, lo cierto que tal como se ha mencionado supra, ya en 2006 la norma de educación nacional mencionada supra establecía la necesidad del desarrollo de competencias en materia de tecnología, pero más allá de ello es innegable que el curriculum plasmado ya sea total como parcialmente en plataformas, utiliza un nuevo lenguaje, un nuevo marco comunicacional, en donde se expresan los contenidos y donde se explican los mismos. Consecuentemente la forma de expresar el proyecto de las cátedras tendrá que tener en cuenta la nueva situación por ej., que el alumno podrá encontrarse físicamente con el profesor o de manera virtual en cuyo caso el lenguaje deberá comprender estos aspectos, entendiendo que debe generarse un lenguaje académico/científico digital distinta al coloquial.

Por otra parte, este currículum deberá inevitablemente los nuevos contenidos, contenidos muchas veces transversales a la materia por ejemplo el uso de determinada herramienta tecnológica vinculada con la materia como puede ser el conocimiento del buscador de normas o sentencias en Derecho, pero muchas veces esenciales a ella como el conocimiento del sistema de Mesa de Entrada Virtual en la Justicia para un futuro Abogado, en la materia de Derecho Procesal. En este sentido entonces, debemos reconocer en nuestras propias áreas académicas específicas aquellas que han sido influenciadas por las nuevas tecnologías y conocimiento digital; para luego reflejarlas en la propuesta de cátedra.

Finalmente el curriculum plataformizado podrá prever la utilización de nuevos recursos, la producción académica científica publicada en los repositorios universitarios/ científicos de las principales Universidades del mundo o provistos por Google Scholar son algunos de los ejemplos de la aparición de nuevos recursos que el diseño de un nuevo curriculum conlleva, más allá de los problemas de veracidad (fake) que se presenten, en general pueden ser de utilidad para el complemento y actualización de un curriculum plataformizado. Como se ha expresado en el comienzo de esta presentación al explicar el inicio de la plataformización de la economía, el impacto del denominado capitalismo de plataformas y los datos generados en el ámbito académico han tenido y tienen una producción y creación de plataformas de uso asiduo por el ámbito académico que no puede ser negado y debe incorporarse a las planificaciones educativas.

Cuadro N°3 Curriculum plataformizado

Curriculum Plataformizado- características
Aparición de un nuevo lenguaje y marco comunicacional de la propuesta de cátedra provocados por las Tics y conocimiento digital.
Aparición de nuevos contenidos propios y/o transversales vinculados a las Tics y conocimiento digital
Aparición de nuevos datos/recursos académicos vinculados a las Tics y conocimiento digital.

(cuadro elaboración propia)



CONCLUSIONES

El proceso de transformación es innegable e inevitable, la plataformización de la educación si bien ya estaba acaeciendo como un lento proceso previo a la Pandemia Covid-19, con ella irrumpió en la Facultad como casi la única garantía de la continuidad educativa; reproduciendo las desigualdades previas y generando nuevas desigualdades y exclusiones entre los docentes y alumnos.

La plataformización transformó consecuentemente al docente y a los alumnos sus perfiles, exigencias y actividades. El acceso a las plataformas es de tal impacto que no solo puede potenciar las desigualdades de la comunidad educativa, sino que puede definir si existe o no el aula.

Sin embargo, también se transformó el aula universitaria en cuanto al tiempo, al espacio y sus dinámicas, recalcando que el impacto de la plataformización en el diseño del curriculum es de la misma forma inevitable: en tal sentido las propuestas de cátedras se verán influenciadas por el nuevo marco comunicacional, los diversos contenidos atravesados por las Tics, y el conocimiento digital y los nuevos recursos académicos.

BIBLIOGRAFÍA

Cepal Informe (2012) Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina Algunos casos de buenas prácticas, recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35386/S2012809_es.pdf

Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (2022) mayo- junio. Recuperado de: <https://www.itu.int/net4/wsis/forum/2022/es>

Dussel Inés (2020) mayo, La escuela que viene, recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=x-F_OBRqPlo

González LópezAlejo, Pangrazio Luci (2020) El currículum argentino de Educación digital: un análisis de la dimensión “crítica” de las competencias digitales Universidad Pedagógica Nacional Universidad Nacional de General Sarmiento, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET Argentina Recuperado de: <http://170.210.120.55/index.php/praxis/article/view/5449/html>

Informe del Banco Interamericano de Desarrollo sobre Argentina (2019) Economía de plataforma y empleo. Recuperado de: https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Econom%C3%ADa_de_plataformas_y_empleo_C%C3%B3mo_es_trabajar_para_una_app_en_Argentina_Resumen_ejecutivo_es_es.pdf

Srnicek, Nick (2009) Capitalismo de Plataformas, recuperado de: <https://catedra.javierbalcaza.com.ar/textos/Capitalismo%20de%20Plataforma-Nick%20Srnicek.pdf>

Unesco (2021) La plataformización de la educación: un marco para definir las nuevas orientaciones de los sistemas educativos híbridos. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377733_spa

Unesco (2020), “4° informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: no dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión”, recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374755>

Urrea-Solano Mayra , Martinez-Roig Rosabel, Merma-Molina Gladys (2022) Las competencias digitales en Iberoamérica en tiempos de COVID19: análisis bibliométrico, recuperado de: <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/1741/1508>



Usos de plataformas de educación en línea: estudio exploratorio para la enseñanza de las ciencias de la información en el contexto argentino

**Corda María Cecilia
Boeris Claudia Evelina**

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). Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina - IICSAL (FLACSO-CONICET). 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). Instituto Argentino de Radioastronomía (CONICET-CIC-UNLP).

mcorda@fahce.unlp.edu.ar

cboeris@fahce.unlp.edu.ar

RESUMEN

El trabajo, de corte exploratorio, se propone indagar sobre las plataformas de educación en línea empleadas por las carreras de bibliotecología de la Argentina, tanto en instituciones públicas como privadas, en nivel universitario o terciario.

Por tratarse de un estudio preliminar, por un lado se avanza en el relevamiento bibliográfico, destacando los principales aportes en la materia desde el punto de vista conceptual y de relato de experiencia; por otro lado, se analizan los primeros resultados sobre la adopción de *software* empleados para dar soporte a la enseñanza presencial o en línea en las mencionadas instituciones, que suman 12 universitarias y 27 terciarias. La investigación proseguirá con entrevistas a referentes de esas carreras y análisis de sitios web a través de métodos de observación virtualizada directa.

Se concluye que el proceso de adopción de estas plataformas de educación en línea se manifiesta como tendencia que se profundiza en el dictado de las carreras del campo, incluso en aquellas que son de modalidad presencial, tanto en el ámbito universitario como terciario.

PALABRAS CLAVE: Plataformas educativas; Enseñanza de la bibliotecología; Universidades; Institutos terciarios; Argentina.

INTRODUCCIÓN

El uso de las plataformas de educación en línea en las carreras del campo de las ciencias de la información,¹ especialmente la bibliotecología, se comenzó a dar hace varios años en algunas experiencias pedagógicas. Así es el caso, por ejemplo, de la carrera de bibliotecaríe escolar y la licenciatura en bibliotecología y documentación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con su extensa trayectoria desde fines de la década del '90.²

Hay carreras que son netamente en línea, como el caso mencionado, al cual puede añadirse el de la Universidad Nacional del Litoral.³

A nivel terciario, lo que existe son regímenes semi presenciales, como el de las carreras ofrecidas por el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 8 de La Plata, que dicta tanto bibliotecología como museología.⁴

Asimismo, y acelerado por la pandemia que atravesamos desde el 2020, las carreras emplearon plataformas para el dictado de las asignaturas, recurriendo bien a las que ya utilizaban o adoptando alguna para paliar la imposibilidad de las clases presenciales. Esta realidad obligó a reformular muchas prácticas y algunos estilos docentes, con la consecuente adopción del soporte virtual al momento de retomar los espacios físicos.

En nuestro país comenzamos a conocer el desarrollo de la educación en línea (EeL) bajo otras denominaciones, modalidades y formas, por ejemplo, podemos mencionar la de educación a distancia, virtual, electrónica, digital, entre otras, incluso empleando la terminología en inglés directamente.

Cuando nos referimos a la educación en línea, hacemos referencia a un espacio independiente de interacción pedagógica, en el cual ponemos en juego concepciones alternativas del aprendizaje, del rol de estudiantes y docentes, lo que, sin dudas, provoca tensiones sobre el sistema tradicional de la educación presencial, y también de la que conocemos bajo esas otras denominaciones que hemos enumerado más arriba. Al respecto, Fabio Tarasow (2019, p. 28) nos señala:

La Educación en Línea, entonces, apunta a resolver un problema diferente que la Educación a Distancia. El problema no es cómo la distancia y la tecnología se convierte en un mejor puente, sino en cómo crear un entorno (tecnológico) que congregue a todos los actores del proceso educativo –docentes, alumnos, recursos- para generar interacciones. La EeL posee una especie de fuerza centrípeta que hace converger a todos los actores del proceso educativo en un espacio central común, donde ya no hay distancia.

1.- Dentro de las ciencias de la información incluimos, fundamentalmente, a la bibliotecología, la museología y la archivología.

2.- El sitio web de educación a distancia de esta universidad es el siguiente: http://eadfh.mdp.edu.ar/ead/?page_id=2902

3.- <https://www.unlvirtual.edu.ar/?portfolio=bibliotecologia>

4.- Para más detalles, puede verse su sitio web: <https://isfdyt8.wordpress.com/carreras/>



Tomamos este concepto porque nos resulta atractivo para analizar las plataformas que emplean las carreras de grado y posgrado en el campo de las ciencias de la información en la Argentina. Para ello, a continuación, damos cuenta de los pasos efectuados y los que tendremos que transitar en el futuro cercano con el fin de estructurar un panorama sobre esta realidad tecnológica, pero más que tecnológica, pedagógica.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Entre los primeros pasos que dimos, está el del relevamiento bibliográfico. En el caso específico de bibliotecología, encontramos un primer antecedente en torno al tema: nos referimos al artículo elaborado por María Cecilia Corda y María Celeste Medina (2017), en el cual analizan y describen la experiencia en el uso de la plataforma *Moodle* en la carrera de licenciatura y profesorado de bibliotecología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Además, podemos citar el artículo de Mariela Viñas (2017) acerca de la importancia del uso de plataformas educativas, al que siguió otro de la misma Viñas con Camila Vallefin (2020) sobre el uso de *campus* virtuales en la enseñanza tanto de la bibliotecología como de la museología en la Argentina. Y también, el trabajo final de especialización de Viñas (2021a) en la Especialización de Comunicación Digital de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Luego, no hemos podido localizar algún otro estudio específico referido al ámbito de las ciencias de la información.

No obstante, en el ámbito de la UNLP hay otros aportes, como los que citamos a continuación: Pamela Vestfrid y María Victoria Martín (2015) en su ponencia “Narración y trabajo colaborativo mediado por TIC: construyendo biografías mediáticas”, ahondan en un análisis acerca de la biografía mediática como estrategia pedagógica mostrando sus cualidades y el uso de las TIC, en el marco del *Seminario-Taller Estrategias de trabajo colaborativo para el aula con redes sociales virtuales y otros asistentes online*, de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Referida a esta misma casa de altos estudios, encontramos la tesis desarrollada por Mercedes Martín (2015) quien lleva a cabo un estudio con enfoque cualitativo/interpretativo, acerca de las relaciones didácticas que se producen en las aulas virtuales sostenidas en EVEA a partir del análisis de dos propuestas de capacitación a distancia de profesores universitarios: una de ellas, la capacitación en tutoría virtual, y la otra es el Seminario “Redes sociales y educación superior”.

Además, existen indagaciones y relatos de experiencia que pueden respaldar y contribuir al estudio actual que aquí presentamos. Algunos de ellos son los capítulos del libro *Pensando la pandemia en / desde Jujuy: reflexiones situadas*, de Vanesa Aramayo, Andrea López y Rodrigo Díaz (2020), quienes se refieren a la plataforma UNJu Virtual de la Universidad Nacional de Jujuy. También podemos mencionar el trabajo de grado *Medios interactivos en la enseñanza de la comunicación: una propuesta integrada para la orientación audiovisual de*

la ECI-UNC, de Florencia Nates y Candela Nieto (2019), el cual efectúa un balance sobre las aulas virtuales destinadas a la formación en ese campo disciplinar. Por su parte, María José Arena (2018) en el trabajo *Análisis comparativo de sistemas de gestión de aprendizaje para su implementación en la Unidad de Enseñanza Universitaria Quequén* (UEUQ), evaluó la factibilidad, desde el punto de vista técnico, de implementar una plataforma *e-learning* en la UEUQ. El estudio se centró en seis plataformas de este tipo, dando nociones de aprendizaje abierto y a distancia, y plataformas de educación a distancia para la gestión académica de un espacio virtual de enseñanza-aprendizaje. En relación con la Universidad Nacional de La Pampa, nos topamos con el relato de experiencia presentado por Verónica Weber (2019), en el cual describe las trayectorias desarrolladas en las distintas unidades académicas en esa casa de estudios y los esfuerzos por articular las acciones de educación a distancia en cada una de ellas, sumados a los de otros programas vigentes en dicha universidad.

Durante 2020 y 2021, debido a las condiciones especiales que atravesamos por la pandemia sufrida, se aportaron diferentes contribuciones en espacios de jornadas y encuentros referidas a la enseñanza híbrida, los recursos y materiales didácticos en esos contextos, y análisis de diferentes herramientas y aplicaciones disponibles (son los casos de los trabajos de Viñas, 2020; Viñas, Vallefin y Secul Giusti, 2020a, 2020b; Viñas, 2021b; 2022).

También destacamos los aportes conceptuales de docentes e investigadores de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Sede Académica Argentina. Varios trabajos se refieren a la experiencia llevada adelante en cuanto al dictado de posgrados en esa institución (Caldeiro, Rogovsky & Trech, 2020; Jalley, 2018; Milillo, Odetti, Rogovsky & Trech, 2020; Trech y Bregazzi, 2020), desde sus aspectos didácticos, pedagógicos y tecnológicos. Mismo en el marco de FLACSO, otro grupo de trabajo enmarcado en el Programa de Educación a Distancia, relata su experiencia vinculada a la propuesta pedagógica desarrollada en *Moodle* en varias intervenciones recientes, además de organizar anualmente la *Jornada de Educación a Distancia y Universidad*.⁵

Luego, otro de los pasos dados en nuestra investigación, consistió en elaborar un directorio de las carreras tanto a nivel terciario como universitario en el país. Ello arrojó, en principio, un total de 12 (doce) carreras universitarias y 27 (veintisiete) terciarias, distribuidas en todo el territorio nacional, aunque con una fuerte concentración en lo que es Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires.

También avanzamos en el relevamiento de los *softwares* empleados por estas instituciones para el dictado de sus carreras. Prima el *Moodle*,⁶ un *software* libre, abierto y gratuito, aunque son necesarias otras herramientas de análisis para detectar más precisamente cuáles son las

5.- Para ver todas las jornadas, que hasta el momento son seis, puede consultarse el siguiente enlace: <https://www.flacso.org.ar/publicaciones/?pub=&ua=24118&autor=>

6.- Para más detalles sobre este *software*, puede consultarse el siguiente sitio web: <https://moodle.org/?lang=es>



plataformas que emplean, qué funcionalidades son explotadas y qué perspectivas se abren de estos usos de acuerdo a necesidades y requerimientos de cada institución. Es por ello que en una etapa próxima avanzaremos con entrevistas a referentes y observación virtualizada directa de los sitios web de las instituciones relevadas en el censo.

En el caso de las universidades, en el 41% no detectamos claramente cuál es la plataforma que emplea si es que tienen alguna. En el caso de los institutos terciarios, el porcentaje asciende a 44%.

CONCLUSIONES

Si bien la pandemia de COVID-19 aceleró los procesos de implementación y/o desarrollo de las plataformas de educación en línea, este relevamiento preliminar muestra que si bien muchas instituciones poseen un *software* de soporte para la educación en línea, primando, como dijimos, *Moodle*, se torna necesario profundizar en lo que hace a grados de uso de herramientas, funcionalidades y posibilidades, además de desentrañar cuáles con los empleos cuando la enseñanza es presencial y se aplica como complemento a esta. En este sentido, coincidimos con lo sostenido por Florencia Regueral y María Eugenia Vallota (2015) en cuanto a que el aula virtual puede ser un espacio colaborativo y de formato único que facilite la interacción docente-alumnos.

Asimismo, es importante que las instituciones, principalmente las públicas, expliciten cuáles son las plataformas que ofrecen, ya que en varios casos por lo relevado hasta el momento en nuestra indagación, no queda claro su sitio web y/o prestaciones.

Por último, la combinación de metodologías de corte cualitativo y cuantitativo, nos permitirá abordar una realidad que estimamos compleja por la heterogeneidad de instituciones incluidas en el estudio, su dispersión en el mapa del país y las modalidades adoptadas para la enseñanza de las ciencias de la información en sus contextos.

BIBLIOGRAFÍA

Aramayo, V. A.; López, A. N. y Díaz, R. F. (2020). Acompañar las prácticas educativas virtuales en tiempos de pandemia: una bitácora del trabajo de UNJu Virtual. En *Pensando la pandemia en/desde Jujuy: reflexiones situadas*. Jujuy: Editorial Tiraxi. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/111788>

Arena, M. J. (2018). *Análisis comparativo de sistemas de gestión de aprendizaje para su implementación en la Unidad de Enseñanza Universitaria Quequén*. Tesis de grado. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil. Recuperado de <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/2053>

Caldeiro, G.; Rogovsky, C. & Trech, M. (2020). Construcción conceptual colectiva y análisis en red de tendencias emergentes de educación en línea. En *III Jornadas de Educación a Distancia en el nivel superior*. Modalidad virtual. Recuperado de <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/construccion-conceptual-colectiva-analisis-red-tendencias-emergentes-edu>

Cordeiro, 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 <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr7959>

Jalley, V. (2018) Desafíos que inspiran: repensar las propuestas pedagógicas mediadas por tecnología. En El Jaber, G. I. (comp.) *Actas de III Jornadas Educación a distancia y Universidad*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/desafios-que-inspiran-repensar-propuestas-pedagogicas-mediadas-por-tecno>

Martín, M. M. (2015). *Mediación didáctica y entornos virtuales: la construcción de las relaciones didácticas en entornos mediados por tecnologías en Educación Superior*. Tesis de magister. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Estudios Avanzados. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1256/te.1256.pdf>

Milillo, C.; Odetti, V.; Rogovsky, C. y Trech, M. (2020). Formatos innovadores para propuestas de educación en línea. En El Jaber, G. I. (comp.) *Actas de IV Jornadas Educación a distancia y Universidad*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/formatos-innovadores-para-propuestas-educacion-linea>

Nates, F. y Nieto, C. (2019). *Medios interactivos en la enseñanza de la comunicación: una propuesta integrada para la orientación audiovisual ECI-UNC*. Tesis de grado. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/12768/Medios%20interactivos%20en%20la%20ense%3%b1anza%20de%20la%20comunicaci%3%b3n%20una%20propuesta%20integrada%20para%20la%20orientaci%3%b3n%20audiovisual%20ECIUNC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Regueral, F. y Valotta, M. E. (2015). Las TICs en la universidad: repensando nuestras prácticas docentes. *Puertas abiertas*, 11. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/50341>



Tarasow, F. (2014). La educación en línea ya está en edad de merecer. En Schwartzman, G., Tarasow, F. & Trech, M. *De la educación a distancia a la educación en línea: aportes a un campo en construcción* (pp. 21-35). Rosario: Homo Sapiens.

Trech, M. y Bregazzi, J. M. (2020). *La educación en tiempos de cuarentena: desafíos, estrategias y oportunidades basados en casos PENT Flacso*. Videoconferencia organizada por la Fundación Irradia. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NCLWGH2V39w>

Vestfrid, P. y Martin, M. V. (2015). Narración y trabajo colaborativo mediado por TIC: construyendo biografías mediáticas. En *VII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*, Mar del Plata, Argentina. Recuperado de https://www.academia.edu/27336820/NARRACION_Y_TRABAJO_COLABORATIVO_MEDIADO_POR_TIC

Viñas, M. (2017) La importancia del uso de plataformas educativas. *Letras*, 1(6), 157-169. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8497/pr.8497.pdf

Viñas, M. (2020). *Educación a distancia: herramientas metodológicas aplicadas en Bibliotecología*. En *I Seminario de la Realidad Bibliotecológica*, Lima, Perú. Docencia virtual en la educación superior: estrategias para la enseñanza en bibliotecología y ciencias de la información. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13968/ev.13968.pdf

Viñas, M. y Vallefin, C. (2020). El uso de *campus* virtuales y otras herramientas digitales como apoyo y fortalecimiento de la educación universitaria: experiencias de la Bibliotecología y la Museología. *3° Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*, La Plata, Argentina. El proyecto político académico de la Educación Superior en el contexto nacional y regional. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13814/ev.13814.pdf

Viñas, M.; Vallefin, C. y Secul Giusti, C. (2020a) Producción de recursos educativos abiertos (REA) como apoyo en clases presenciales universitarias: experiencias de un trabajo interdisciplinario destinado a estudiantes de Bibliotecología. *Docentes conectados*, 3(6), 23-43. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12092/pr.12092.pdf

Viñas, M.; Vallefin, C.; Secul Giusti, C. (2020b). Recursos Educativos Abiertos (REA) como apoyo en clases presenciales universitarias: experiencias de un trabajo interdisciplinario destinado a estudiantes de Bibliotecología. En *II Workshop sobre Prácticas Educativas*

Abiertas, San Luis, Argentina. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13818/ev.13818.pdf

Viñas, M. (2021a). *Plataformas educativas en el nivel superior en contexto de emergencia sanitaria por COVID-19*. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, La Plata. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2131>

Viñas, M. (2021b). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes*, 12, e027. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12991/pr.12991.pdf

Viñas, M. (2022). Educación híbrida: ambientes de aprendizaje, implicancias y desafíos. En *I Semana Institucional de Talleres de Actualización Docente y Disciplinar*, Sinaloa, México. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14603/ev.14603.pdf

Weber, V. (2019). *Algunas consideraciones sobre la normativa para el diseño del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) en las universidades. El caso de la UNLPam*. En El Jaber, G. I. (comp.). *Actas de IV Jornadas de Educación a Distancia y Universidad*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.flacso.org.ar/publicaciones/actas-de-las-iv-jornadas-de-educacion-a-distancia-y-universidad>



Virtualización de lazos y emergencia de escenarios diferentes en la Universidad

Livia García Labandal
Silvina Rapossi

Universidad de Buenos Aires
livialabandal@gmail.com
silvinarapossi@gmail.com

RESUMEN

Las circunstancias de excepcionalidad que rodearon a la pandemia precipitaron los procesos de incorporación de tecnología en la Educación Superior y repusieron un debate largamente postergado: el referido a la práctica docente en la Universidad en un contexto atravesado por la tecnología. Ante la imposibilidad fáctica de concurrir a las aulas físicas, las autoridades institucionales y el cuerpo docente debieron articular esfuerzos individuales y colectivos para dar respuesta a un interrogante que interpeló a la Educación Superior: ¿cómo llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la Universidad, a través de entornos virtuales, en un escenario profundamente heterogéneo?. Los profesores se vieron interpelados a reflexionar profundamente sobre las propias prácticas para diseñar propuestas de enseñanza que amalgamaran el campo disciplinar, la tecnología y la pedagogía. En la actualidad un escenario diferente emerge luego de una experiencia en la que se virtualizaron los lazos y en la que asistimos a la fluidificación de los vínculos, la ruptura del eje espacio-tiempo, la deslocalización del aula, el dominio de recursos digitales y la lógica de la cultura digital. La problemática sanitaria se constituyó, entonces, en el puntapié inicial y telón de fondo para un proceso que se volvió ineludible: pensar y discutir acerca de los modos de resignificar los aprendizaje en la Universidad y la producción de conocimiento en entornos virtuales.

PALABRAS CLAVE: Tecnología, prácticas docentes, nivel superior

INTRODUCCIÓN

“De vez en cuando, una nueva tecnología, un antiguo problema y una gran idea se convierten en una innovación»
Dean Kamen. Creador del Segway y el iBOT

Las circunstancias de excepcionalidad que rodearon a la pandemia precipitaron los procesos de incorporación de tecnología en la Educación Superior y repusieron un debate largamente postergado: el referido a la práctica docente en la Universidad en un contexto atravesado por la tecnología.

Ante la imposibilidad fáctica de concurrir a las aulas físicas, las autoridades institucionales y el cuerpo docente debieron articular esfuerzos individuales y colectivos para dar respuesta a un interrogante que interpeló a la Educación Superior: ¿cómo llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la Universidad, a través de entornos virtuales, en un escenario profundamente heterogéneo?

Aunque no exclusiva ni excluyente, es función del educador y de la institución educativa pensar y reflexionar acerca de la práctica docente. El aporte de las nuevas tecnologías es sustancial para el cambio de las prácticas en el ámbito de la educación en todos los niveles, pero no deben tomarse éstas como una panacea que permite superar todos los problemas. Resulta indispensable desterrar la idea de que enseñar en un entorno virtual se reduce a permitir replicar las prácticas tradicionales en un escenario diferente, en el que el único desafío consiste en aprender a usar un determinado dispositivo o a configurar una aplicación.

Como docentes, nos vimos interpelados a reflexionar profundamente sobre nuestras propias prácticas con la finalidad de concebir un modelo que permitiera diseñar propuestas de aprendizaje significativo en las que se articulase el campo disciplinar, la tecnología y la pedagogía en un escenario diferente: el que emerge luego de la virtualización de los lazos, la fluidificación de los vínculos, la ruptura del eje espacio-tiempo, la deslocalización del aula, el dominio de recursos digitales y la lógica de la cultura digital.

La ruptura del eje espacio-tiempo, producida por la deslocalización del ámbito en el que se desarrolla la clase, provoca, consecuentemente, la resignificación de la experiencia educativa asociada al aula.

En este escenario de descontextualización espacial y temporal, aparece el aporte de Burbules (2014) que nos acerca la noción de aprendizaje ubicuo asociado a los nuevos contextos, los procesos que promueven y la manera en la que impactan en los aprendizajes. No obstante, resulta indispensable señalar que el aprendizaje a partir y a través del entorno circundante constituye una característica propia del ser humano desde sus orígenes remotos. Indubitablemente, se vio propiciado por la profusión de artefactos, herramientas y dispositivos que facilitaron la experiencia.

Citamos a Silvina Casablanca (2014) quien afirma que: “el uso de las tecnologías no opera en el vacío, sino en el marco de una propuesta pedagógica interesante y convocante, dentro de una escuela que también intente cambiar.” Tarasow. 2014. nos invita a comprender que son las interacciones que se producen en un entorno tecnológico las que protagonizan el cambio. La tecnología no es un puente que reduce distancias sino un territorio en el que se entranan recursos digitales, estrategias didácticas, decisiones tecnopedagógicas, curación de contenidos, herramientas digitales y prácticas. Es ese territorio el



que contiene, enmarca y enriquece el diálogo entre los grupos intervinientes en el proyecto educativo sobre el que se funda la experiencia de aprendizaje. Es por ello que cada una de estas aristas y dimensiones, la manera en la que se vinculan, se potencian, se fortalecen y consolidan deben ser consideradas desde el principio de nuestra intervención docente.

La dificultad de repensar reflexivamente las propias prácticas puede generar una falsa creencia: que no existen diferencias sustanciales entre la educación presencial y la que se experimenta en entornos virtuales más allá de la exigencia que estas últimas presuponen vinculadas a la adquisición de competencias digitales, reducidas, meramente a las habilidades para configurar una herramienta tecnológica.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

“Las grandes oportunidades nacen de haber sabido aprovechar las pequeñas”
Bill Gates, cofundador de la empresa de software Microsoft

El mayor obstáculo con el que debieron enfrentarse los docentes en este nuevo escenario fue la necesidad de expandir los límites de las competencias docentes incorporando conocimientos, habilidades y destrezas digitales a su práctica y lograr articularlos con sus saberes disciplinares y estrategias de enseñanza.

En este contexto, resultaba indispensable comprender y dimensionar adecuadamente el impacto que la tecnología, como artefacto cultural, generaba en el proceso educativo con el objetivo de identificar aquellas competencias que debían ser afianzadas y determinar las estrategias de intervención más apropiadas para lograrlo. La literatura académica revela la existencia de múltiples abordajes orientados a arrojar luz respecto de las competencias digitales y los modos de apropiación de tecnología en contexto educativo.

Adell (2008) identificó distintos niveles en el proceso de apropiación de tecnología y enfatizó en que dicho proceso está influenciado por un conjunto de factores relativos a las perspectivas pedagógicas, tecnológicas y organizacionales, que modelan y perfilan el diseño de los dispositivos de formación docente. Consecuentemente, concebir un programa de formación cuyo propósito sea la adquisición y/o desarrollo de competencias digitales debe tender a generar situaciones de aprendizaje a través de las cuales los sujetos se adapten activamente a enseñar con tecnología, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción.

Las estrategias de intervención implementadas a partir de las decisiones institucionales adoptadas en el nivel superior reconocían como propósito gestionar esas interacciones en un territorio tecnológico que no había sido homogéneamente explorado ni significativamente permeados por su influencia. Consecuentemente devino necesario construir dispositivos de formación docente para andamiar a los docentes en sus prácticas, de manera de acompañarlos

en el pasaje del nivel de desarrollo real al de desarrollo potencial de sus competencias digitales articuladas a una propuesta educativa articulada y consistente.

Fue necesario establecer pautas básicas comunes y compartidas para favorecer “las trayectorias académicas de los estudiantes durante este escenario extraordinario y, simultáneamente, reconocer la necesidad de que cada unidad académica realice las adecuaciones necesarias en función de sus características singulares”. (Nosiglia, 2021)

La excepcionalidad que representó la pandemia y la manera en la que el distanciamiento obligatorio impactó en el sistema educativo en el nivel superior interpeló a los profesores a revisar las conceptualizaciones en torno al quehacer docente, en la forma que debía asumir su práctica, su alcance, la naturaleza de su interacción con los otros sujetos sociales –estudiantes, autoridades. comunidad educativa- superando miradas reduccionistas y propiciando visitar esas prácticas desde un enfoque holístico de la complejidad, para visibilizar las condiciones históricas y las relaciones subyacentes, de manera de deconstruir para construir con otros.

Ese malestar que experimentaron muchos docentes a partir de los efectos que la mediación tecnológica produjo en su práctica constituye una oportunidad para pensar los cambios, para pensar en los aprendizajes que son distintos, diferentes en el aula física y en el entorno virtual.

Las vivencias experimentadas fueron dispares: para algunos constituyó una oportunidad inapreciable para sumergirse en la reflexión sobre la acción, que posibilitó revisar no sólo la planificación, las metodologías, evaluación y toma de conciencia de los procesos cognitivos comprometidos en ellas sino que contribuyó a la construcción de un puente un puente entre lo que se hace, lo que se aspira a hacer y lo que señalan las teorías, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que nos plantea la realidad (Schon, 1992). Otros, en cambio, resistieron desde sus prácticas, reproduciendo, acriticamente, modelos propios de la presencialidad que no fomentaban un aprendizaje situado en entornos virtuales. No obstante ello, resulta oportuno señalar que esa resistencia iniciar puede dar lugar a la apropiación porque habilitar transformaciones que posibiliten el cambio de una postura epistémica, a partir de un proceso reflexivo que provoque una genuina apropiación.

Estas experiencias por la que atravesaron los docentes constituyeron verdaderas oportunidad de aprendizaje que despertaron proceso internos que operan en la internalización entendida, no como una mera transferencia de una realidad externa a un espacio interior ya existente sino un proceso que crea o desarrolla el plano de la conciencia. (Wertsch, 1993). Esta vivencia se entrama con la experimentada por los estudiantes toda vez que posibilitó que aprendieran algo que no está todavía allí, que alcanzarán su actividad futura mientras era creada. (Engestrom 2009)

Lion (2020) explicita tres aspectos fundamentales que los docentes tuvieron que tener en cuenta a la hora de pensar las actividades: su sentido, su contexto y su relevancia. Ante



esto se presentaron dos tipos de desafíos:

Por un lado hubo desafíos didácticos en organizar espacios sincrónicos y asincrónicos de trabajo con estudiantes, donde se debieron tomar recaudos para no caer en “activitis”, o sea exceso de actividades y en uniformidad de tareas, que cristalizan modelos. Es sabido que la poca diversidad de propuestas genera trayectos de pensamiento pobres. Se hizo necesario pensar metodologías y propuestas que contemplaran la diversidad e inclusión, presencia, sostén, imaginación, actividades creativas ... para posibilitar el tendido de puentes con los estudiantes. Fue importante también la externalización, crear obras y productos colectivos, abonando así al perspectivismo, generando ramificaciones y derivaciones al máximo. Otro aspecto nodal fue el de considerar la gamificación para trabajar la diversidad a través de propuestas lúdicas.

Por otro lado se presentaron desafíos psicológicos en tanto las tecnologías llevaron a que se perdieran, muchas veces las mediaciones, invisibilizando el pensamiento por la utilización excesiva de tutoriales. Ante esto, fue función de los docentes hacerlos visibles. Resultó interesante ofrecer experiencias valiosas y únicas que posibilitaran realizar procesos de transferencias cercanas y lejanas, generando experiencias educativas para dejar huellas. Fue central articular la institución educativa con el afuera, sostener los vínculos.

El ejercer el oficio docente implicó convivir con la incertidumbre, tener flexibilidad, aprender a diseñar escenarios alternativos para construir con otros, aprovechar para documentar prácticas valiosas y sostener la capacidad para reflexionar sobre intervenciones situadas.

El quehacer docente, revelado en las prácticas mediadas por la tecnología, posibilitó el fortalecimiento de las estrategias de enseñanza de modo que las experiencias educativas en nuestras materias se lleven a cabo en un territorio enriquecido habitado por propuestas innovadoras y creativas, que apelen al trabajo colaborativo, a través de la convergencia de la presencialidad y la virtualidad en aulas ampliadas, porosas y heterogéneas. El propósito consiste en resignificar los vínculos, entramarlos, conjugarlos y transformar las interacciones mediante un rediseño de la arquitectura del aula para convertirla en un espacio de construcción colectiva de conocimiento en la que el estudiante se transforme en protagonista de su propio aprendizaje, productor de conocimientos y contribuya a la circulación de saberes.

Crear, hacer, compartir son acciones asociadas a la innovación y las experiencias de aprendizaje, que propicien el intercambio y la colaboración, son las que permitirán elaborar modelos educativos superadores de los tradicionales. La resignificación del rol docente nos remite, necesariamente, al desarrollo de una competencia asociada con la selección de contenidos y recursos pertinentes para su abordaje. Esa habilidad que se imbrica con la elaboración de la secuencia didáctica adquirió una nueva dimensión a partir de la creación de contenidos y de materiales didácticos digitales que apuntan al logro de un objetivo de aprendizaje y su diseño responde a unas características didácticas apropiadas para el aprendizaje.

Tarasow (2014) propone “crear un entorno (tecnológico) que congrege a todos los actores del proceso educativo -docentes, alumnos, recursos-para generar interacciones”. Es preciso, entonces, comprender que el protagonismo no está encarnado por la tecnología entendida como puente que estrecha distancias, ni por un determinado artefacto o dispositivo, sino por las interacciones que se producen en un entorno - tecnológico- en el que se desarrolla un interjuego constante con los actores sociales. Es el entramado de recursos tecnológicos, decisiones tecno-educativas, contenidos propios, reutilizados, remixados, herramientas y prácticas el que contiene, enmarca y enriquece el diálogo entre los grupos intervinientes en el proyecto educativo sobre el que se funda la experiencia

CONCLUSIONES

Para cerrar se toman como propias las palabras de Eric Hoffer, escritor y filósofo estadounidense, que explicita: “En tiempos de cambio, quienes estén abiertos al aprendizaje se adueñarán del futuro, mientras aquellos que creen saberlo todo, estarán bien equipados para un mundo que ya no existe”.

La problemática sanitaria se constituyó, entonces, como el puntapié inicial y telón de fondo para un proceso que se volvió ineludible: pensar y discutir acerca de cómo resignificar la relación de la Universidad con la virtualidad y la educación a distancia. En este sentido, cabe citar las ideas de Cristóbal Cobo y Hugo Pardo Kuklinski (2020): “Sin dejar de cuestionar el solucionismo tecnológico, esta situación de emergencia global debiera ser el punto de partida definitivo para disipar fronteras arquitectónicas, consolidar procesos de innovación en las formas de enseñanza remota y naturalizar la cultura digital en la educación superior. Esta oportunidad debe ser pensada a la vez como un desafío institucional, uno para los docentes y también un reto para los propios estudiantes”.

BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. (2008). Competencia digital de los profesores. Recuperado de: www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=sLLlwJcQ--Y

Burbules, N (2014) Aprendizaje ubicuo: nuevos contextos. Nuevos procesos. Pp. 131-135. Revista Entramados. Educación y Sociedad.

Caldeiro, G. y Rodosky, C. (2010). El oficio del alumno en línea en el marco de una formación de posgrado, experiencias y perspectivas. En el V Seminario Internacional de Educación a Distancia: “De legados y horizontes para el siglo XXI”, Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA). Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/oficio-del-alumno-linea-marco-deuna-formacion-posgradoexperiencias-persp>



Casablanacas, S. (2014). *Enseñar con tecnologías. Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC. Colección didáctica "Caminos de tiza"*. Buenos Aires: Estación Mandioca. <https://www.silvinacasablanacas.com/wp-content/uploads/2019/12/Ensenar-Con-Tecnologias-Silvina-Casablanacas.pdf>

Cobo, C. y Pardo Kuklinski, H. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School*. Barcelona. Pp. 74. Espacio Abierto, vol. 30, núm. 3, pp. 246-248, 2021. Universidad del Zulia

Engestrom Y. (2009) "The future of Activity Theory: A Rough Draft", en Sannino A., Daniels H. & Gutiérrez K. (eds.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Revista de Filosofía y Educación: Saberes y Prácticas*. ISSN 2525-2089.

Maggio, M.; Segato, R.; Birgin, A.; Meirieu, Ph.; Sztajnszrajber, D.; Dussel, I.; Díaz, E.; Sassen, S.; Tonucci, F.; Mazza, D.; Terigi, F.; Anijovich, R.; Puiggrós, A.; Rodríguez, L.; Imen, P.; Pineau, P.;

Kaplan, K.; Barrancos, D. y Nicastro, S.: (2020). *Bitácora de Cuarentena, para docentes e pedagogos*. Buenos Aires, Argentina y Sao Paulo, Brasil.

Nosiglia, M. C. (2020). "La Universidad de Buenos Aires frente a los desafíos de la pandemia". En *La Universidad entre la crisis y la oportunidad*. Buenos Aires: Eudeba

Pedró, F. (2020). *COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas*. Fundación Carolina. ISSN: 2695-4362. Recuperado de: https://doi.org/10.33960/AC_36.2020

Schön, D. (1986). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.

Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. (2014). *De la educación a distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Wertsch James (1993) *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid, Visor. Caps. 2 y 3.

El Análisis de Datos como apoyo a la participación estudiantil en el aula.

Martín Eduardo Wolcan

Facultad de Ciencias Económicas UNLP
martinwolcan@gmail.com

RESUMEN

Habiendo atravesado las prácticas docentes una drástica transformación en sus modalidades hacia una educación remota (durante 2020 y 2021), y actualmente retomando este primer ciclo de actividades presenciales, nos preguntamos cuáles fueron las experiencias que recogeremos, de lo que fue para algunos una “experimentación obligada”, y cuáles de ellas contribuyeron a una integración del estudiante evitando dificultades en el aprendizaje o, en algunos casos, el alejamiento o abandono de la actividad educativa.

Retornando hacia una modalidad de educación presencial y disponiendo ahora de experiencias concretas en la virtualidad, se considera pertinente resignificar y actualizar algunas metodologías educativas de forma que contemplen las temporalidades del estudiante y puedan aprovechar los espacios de elaboración individual y colaboración grupal creados durante el contexto de enseñanza remota.

En el presente trabajo se retomará una herramienta informática para el relevamiento y análisis de datos utilizada en un contexto remoto, basada en cuestionarios en línea, sobre la que se pretende abordar un sentido pedagógico a saber: el conocimiento de las opiniones y criterios del grupo de estudiantes en relación a su situación y las temáticas abordadas, con el objeto de promover la participación activa, la evaluación formativa y el análisis de las trayectorias educativas

PALABRAS CLAVE: Permanencia, participación, trayectorias estudiantiles, informática, análisis de datos

INTRODUCCIÓN

Durante los ciclos 2020 y 2021, con motivo de la Crisis por Aislamiento Social (en adelante CAS) se vio forzada la adaptación de las cursadas teórico - prácticas hacia una



comunicación remota, ante el cambio de paradigma educativo enfrentamos como docentes un desafío que puso en tela de juicio algunas de nuestras modalidades de enseñanza.

En una primera instancia (Primer cuatrimestre de 2020) las clases continuaron de manera muy similar a como se realizaban en un contexto de presencialidad, asumiendo que se trataba de una situación extraordinaria y se requería atravesar el momento de crisis. Sin embargo, la CAS se prolongó en el tiempo y con ello se generaron nuevos hábitos en el cotidiano, las experiencias nos indicaron que la adaptación a este nuevo contexto no se correspondía con el mero hecho de “hacer una clase remota”. Fueron apareciendo indicios de nuevas modalidades como las clases asincrónicas, la elaboración de material multimediático y el aprendizaje colaborativo, respondiendo a una coordinación docente-estudiante y estudiante-estudiante, las cuales requerían de otros tiempos y elaboración en relación a la actividad presencial.

A partir de esta situación social compleja que llevó a replantear varios aspectos de los individuos como integrantes de grupos, educativos, de trabajo, familiares y otros ámbitos; las prácticas grupales tomaron nuevas características. La elaboración y planificación de los encuentros tomó una importancia acorde a la practicidad que imperaba. Las reuniones en nuestro cotidiano requirieron de otro tipo organización y colaboración, las actividades asincrónicas o instancias individuales previas a los encuentros, con la finalidad de elaboración y planificación, reducían los tiempos de conectividad, siendo esta última una consideración por parte de los y las docentes a saber: acotar los encuentros sincrónicos para evitar excesos de tiempos de conexión y utilizar medios digitales como textos, videos o grabaciones para transmitir lo que se requería, antes, durante o después del momento del encuentro.

Los y las estudiantes tuvieron que encontrar nuevas formas de gestionar los materiales y tiempos de estudio en esta nueva modalidad, si bien los contenidos fueron adaptados al nuevo medio, en muchos casos no sucedió así con la coordinación y planificación de los mismos. La cantidad de textos, videos y actividades llegaron a generar una saturación de información y requerir excesivo tiempo del estudiante frente a una computadora, al cual se agregaron las hora-clase, evaluaciones sincrónicas y lecturas en formato digital.

Se tomará como punto de partida algunas preguntas que intentarán irrumpir sobre lo planteado y reconfigurar algunas metodologías educativas a saber: Como docentes encargados de elaborar una propuesta educativa que promueva estudiantes críticos y reflexivos, ¿Cuál fue en el contexto de enseñanza remota el método que encontramos para incentivar la participación y apropiación del conocimiento por parte de los y las estudiantes? ¿De qué forma sabemos se comprendió el contenido de la materia que se trató durante una clase? ¿Logramos identificar a los y las estudiantes que se encuentran en riesgo de abandonar sus estudios? ¿Comprendemos por qué un estudiante no se encuentra motivado en aprender y que hacemos al respecto?

A partir de las observaciones que se realizarán se pretende analizar algunas metodologías

que, siendo utilizadas en forma remota y diseñadas para generar espacios de participación de los y las estudiantes, podrían continuar desarrollándose en formato presencial y generar así un híbrido que permita contemplar las posibilidades de un contexto social donde las problemáticas son cada vez más complejas y ameritan flexibilidad en los métodos y prontas adaptaciones.

La finalidad de la experiencia docente que se retomará en el presente trabajo consiste en acercar a cada estudiante la posibilidad de volcar su opinión sobre una temática que se está tratando, se trató, o se va a tratar en una clase, es decir, un relevamiento de datos a través de un cuestionario.

La visualización de los datos obtenidos, a través de herramientas ETL (Extract, Transform and Load) de Análisis de Datos, pueden ser compartidas con el grupo de estudiantes (en tiempo real, en el caso de hacerlo durante la clase) por medio de tablas, gráficos, indicadores y comparativas, lo que permite analizar en conjunto con los y las estudiantes cuáles fueron las respuestas elegidas.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Replantear las propuestas docentes

“En algunos casos la pandemia significó la oportunidad de replantear las propuestas de cátedra no revisadas por algún tiempo, la participación más protagónica de los y las auxiliares que son los que más cerca se encuentran de las preocupaciones y dificultades de los y las estudiantes en la reformulación de materiales, en la producción de guías de trabajo, etc. Hubo que construir dispositivos y estrategias de comunicación. Hubo que preguntar acerca de sus condiciones de vida. Hubo que contemplar flexibilidades en términos de horarios, de contenidos, de recorridos y modalidades de evaluación” (Morandi, 2021: p.6)

Como plantea Morandi, la reconfiguración de las prácticas docentes hacia un espacio virtual o de enseñanza remota, conlleva consideraciones que contemplen las posibilidades de cada estudiante para su integración. Aquellas unidades académicas que lograron relevar sus experiencias a tiempo y rediseñar sus estrategias de enseñanza, fueron las que lograron prácticas innovadoras acordes al contexto. Estas no solo se relacionan con la utilización de las TIC, sino con la adaptación de propuestas de clase, de elaboración de trabajos prácticos y de evaluación del aprendizaje que abordaron problemáticas (que ya se encontraban vigentes y fueron agravadas) como la deserción estudiantil, la poca motivación para estudiar, los contenidos curriculares alejados de realidad laboral o la evaluación sin contemplar la reflexión e integración de conocimientos.

En este contexto de enseñanza remota, los espacios de participación estudiantil perdieron aspectos fundamentales de la presencialidad. Al no contar con las temporalidades del aula física en la cual se encuentran momentos de diálogo individuales o consultas en la



“informalidad” del antes o después de la clase, el docente tuvo que crear los medios para fomentar este tipo de encuentros tan necesarios para que cada estudiante logre sentirse parte del grupo y se integre a la dinámica del estudiante universitario.

Actualmente, habiendo retornado la modalidad presencial, las premisas señaladas podrían resignificarse y actualizar algunas metodologías educativas de forma que contemplen las temporalidades del estudiante y puedan aprovechar los espacios de elaboración individual y colaboración grupal creados durante el contexto de enseñanza remota.

Participación estudiantil como proceso de inclusión educativa

“Consideramos que atender la voz estudiantil es una práctica de inclusión y, a la vez, una práctica de resistencia hacia enfoques educativos neoliberales y adulto céntricos. Por una parte, esto implica un posicionamiento de los actores educativos frente a las demandas de la educación de mercado. No es solo considerar la voz estudiantil para cumplir el checklist administrativo que refuerza el statu quo (Slee, 2013); más bien debería ser un compromiso genuino con los derechos educativos, la justicia y la democracia. Según Fielding (2011), hay que desarrollar una educación centrada en la persona, lo que no se demuestra en el éxito académico escolar, sino en entender la experiencia escolar como cocreadora de las concepciones de aprendizaje” (Valdés et al., 2020: p.3)

Los y las docentes, como parte del “mundo adulto”, somos responsables de invitar a cada estudiante a participar de las decisiones grupales y posicionarse discursivamente de acuerdo a su pensamiento e ideología. De esta forma introducimos al estudiante en actitudes propias de la vida profesional y a la responsabilidad, para con cada uno y el grupo, de sus decisiones. Si como adultos decidimos por ellos y ellas quiénes van a participar, de acuerdo a su “buen” desempeño, por ejemplo, excluimos a quienes no cumplen con esas características, según nuestra mirada, generándose segmentaciones, lo que podría llevar a frustraciones en el rol del estudiante.

Garantizar un derecho pleno a la educación implica crear un espacio educativo donde permanente se contemple la situación de cada sujeto, su relación con el conocimiento y su trayectoria dentro y fuera de la institución.

Datos y seguimiento de trayectorias estudiantiles

Desde un enfoque más técnico, el Banco Interamericano de Desarrollo desde su División de Educación analiza los alcances de la crisis por aislamiento social y su impacto en las modalidades educativas. Su interpretación hace foco en la utilización de metodologías utilizadas en el aprendizaje remoto adaptadas a la modalidad presencial, generando un híbrido que conjuga las bondades de ambas.

“En la nueva normalidad se espera que se enfatizen experiencias centradas en el estudiante que sean individualizadas, relevantes y atractivas. En este contexto, las experiencias individualizadas son aquellas donde los estudiantes reciben instrucción y

retroalimentación, según su ritmo de aprendizaje” (Ortiz et al., 2020: p.5)

Tomando como referencia el estudio realizado por el BID, son los elementos claves para hacer posible el paso de una educación a distancia a una educación híbrida a saber:

1. Nuevas pedagogías, competencias y perfil docente: una nueva forma de enseñar
2. Equipamiento y conectividad: brechas y espacios de creación y colaboración
3. Plataformas y contenidos: ¿Qué y cómo aprenden los estudiantes?
4. Datos y seguimiento de estudiantes: ¿Dónde están y cómo acompañarlos?

La aplicación de herramientas para el análisis y seguimiento de la trayectoria del estudiante como parte de lo que podría ser el Análisis de Datos obtenidos de un Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) nos informaría acerca de la situación de cada estudiante en cuanto a sus perspectivas en relación al conocimiento y adaptación al proceso formativo.

El relevamiento de datos y seguimiento sobre el estudiante para su análisis puede formar parte del acompañamiento en su proceso de aprendizaje, a través del cual se prioriza la creación de espacios para la participación, siendo la principal finalidad de la propuesta el análisis de opiniones y perspectivas en lo referente a las temáticas abordadas en la asignatura.

¿Qué podemos hacer cómo docentes?

La propuesta del presente trabajo contempla la elaboración de producciones por parte del estudiante donde puedan volcar sus expectativas, opiniones y sugerencias para con las prácticas propuestas. Las mismas podrán provenir de la respuesta a cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas acerca de la dificultad de elaboración de los trabajos prácticos, su opinión sobre la aplicación en lo laboral, la relación del tema tratado con lo visto en otras materias y preguntas que permitan al estudiante posicionarse en base al tema tratado en clase, reflexionar sobre su utilidad y responder a la pregunta ¿Para qué estudiamos lo que estudiamos?

Se espera recuperar de esta práctica aquellas peculiaridades de la clase que generaron una reflexión de los estudiantes, identificando aquello que les permitió apropiarse del conocimiento en cuestión o que abrió la posibilidad al debate.

La finalidad de situar estos aportes de los y las estudiantes dentro una temática abordada por el programa de estudio u objetivo general de cátedra, intenta crear relaciones o conexiones entre aquello que se propone (desde el o la docente) y aquello que se interpreta (desde el o la estudiante).

Las producciones de los y las estudiantes podrán generar una devolución del docente, una autoevaluación de las mismas o permitirnos identificar aquellas situaciones grupales que consideremos requieran retomar algunos temas de estudio.



El Análisis de Datos como apoyo al acompañamiento del aprendizaje

Los datos obtenidos de un breve cuestionario podrían luego elaborarse, de forma que resulten en información sobre las percepciones de los y las estudiantes acerca de los contenidos educativos, y al mismo tiempo proporcionarnos una aproximación para identificar expresiones grupales que nos ayude a decidir por un curso de acción imprevisto, el cual sería, de cierta forma, el sugerido por las respuestas obtenidas.

Si identificamos hacia dónde se dirige el interés de los y las estudiantes en relación a la temática tratada, podremos abordarla y profundizarla desde su perspectiva, lo que posiblemente lleve a nuevos aportes y generar así una retroalimentación del grupo (lo que el grupo genera, el grupo lo toma para reelaborarlo).

El Análisis de Datos contempla una serie de herramientas informáticas que nos permiten relevar información sobre múltiples momentos de una clase y luego, posiblemente, analizarlos grupalmente.

Las herramientas en Análisis de Datos nos permiten generar un algoritmo (secuencia programada de pasos a seguir) de transformación de datos, agrupamiento y ordenamiento de los mismos, lo que posibilita definir con anterioridad el formato en el que serán visualizados. Es decir, posibilita la visualización de los resultados del cuestionario de forma inmediata una vez realizado el mismo.

Esta herramienta podría utilizarse en diferentes momentos de una clase a saber:

- Antes de la clase: Como recurso de clase invertida, donde se analiza la comprensión de material puesto a disposición del estudiante
- Durante la clase: Como disparador ante las opiniones de los y las estudiantes, analizando las encuestas grupalmente. En este caso podría considerarse una encuesta anónima para relevar las opiniones grupales.
- Al finalizar la clase, como relevamiento de lo comprendido e instancia de reflexión crítica (¿Para qué estudiamos lo que estudiamos?). Pudiendo retomar el análisis en próximos encuentros.
- Anterior a una instancia evaluativa, como devolución de la situación en la que se encuentra cada estudiante y los temas a reforzar antes de ser evaluados, por ejemplo, anteriormente a una instancia de examen parcial para considerar los temas a tratar en una clase de apoyo.

El relevamiento de datos y seguimiento sobre el estudiante para su análisis forma parte del acompañamiento en su proceso de aprendizaje, a través del cual se prioriza la creación de espacios para la participación, siendo la principal finalidad de la propuesta el análisis de opiniones y perspectivas en lo referente a las temáticas abordadas en la asignatura y la metodología docente con la que fueron abordadas.

CONCLUSIONES

La adaptación del estudiante a la vida académica y su permanencia como problemática institucional, puede ser abordada desde el aula. El acompañamiento e identificación de situaciones problemáticas, nos permiten como docentes redireccionar a tiempo nuestras metodologías y crear un aprendizaje colaborativo. Es decir, aquellos estudiantes que no pudieron acceder al aprendizaje podrían apoyarse y recibir ayuda de sus compañeros, siempre y cuando el docente logre coordinar esas instancias.

El posicionamiento del docente posee el poder de crear espacios que den lugar a expresiones individuales o grupales, si esta invitación es abordada desde un lugar integrador donde se promueva la igualdad de voces, se crea la posibilidad de que un estudiante pueda expresarse libremente, pudiendo percibir así situaciones que requieran de un acompañamiento peculiar.

Repensar nuestras prácticas es parte de nuestra responsabilidad. Así como también profundizar en la situación de los y las estudiantes que no pudieron sortear las dificultades institucionales, con la intención de generar más instancias de seguimiento y autoevaluación donde puedan anticiparse estas situaciones y evitar frustraciones o sobreesfuerzos en un ámbito educativo. El asegurar un pleno derecho a la educación implica contemplar el capital cultural, sea cual fuera, con el que llegó cada estudiante e identificar el acompañamiento pertinente.

BIBLIOGRAFÍA

Davini, María Cristina (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. 1er Ed. Santillana

Jara, Oscar H. (2018) La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. CINDE, 2018. Primera edición, Colombia

Litwin, Edith. Configuraciones Didácticas (1997). Una nueva agenda para la enseñanza superior. Ed. Paidós

Morandi, Glenda (2021) Aquello que nos pasa. Acontecimientos, sentidos y experiencias docentes en pandemia. Editorial #12. Revista Trayectorias universitarias.

Ortiz Elena Arias, Brechner Miguel, Pérez Alfaro Marcelo y Vásquez Madiery. (2020). De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación Sector Social

Valdés René, Manghi Dominique, Godoy Gerardo (2020) La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. Revista Sinéctica. # 55. www.sinectica.iteso.mx



Formación docente universitaria en tiempos de pandemia: el uso de herramientas TIC para la virtualidad

Martin Mariano Julio Goin
María de la Trinidad Quijano
Edith Noemí Lovos
Juan Ignacio Crego

Universidad Nacional de Río Negro – Centro Interdisciplinario sobre Derechos, Inclusión y
Sociedad Universidad Nacional del Comahue

mgoin@unrn.edu.ar
mquijano@unrn.edu.ar
elovos@unrn.edu.ar
jcrego@unrn.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo presenta una experiencia de formación docente destinada a los docentes de la Universidad Nacional de Río Negro. La propuesta se llevó adelante en formato taller y modalidad virtual, entre los meses de agosto y noviembre de 2021. Los temas tratados se centraron en fundamentos tecnológicos para la formación docente y la pertinencia de herramientas tecnológicas en el ámbito académico. Se abordaron conceptos básicos de edición de presentaciones, vídeo y sonido, con la intención de realizar un aporte al desarrollo de competencias digitales de los y las participantes, propiciando mejorar la dinámica de enseñanza en las disciplinas en la que llevan adelante la práctica docente.

Se realizó un análisis de la experiencia combinando aspectos cuanti-cualitativos, en dos momentos: durante el desarrollo del taller y una vez finalizado el mismo, ya en el contexto de la actividad académica presencial. En líneas generales, las y los participantes presentaron interés en las herramientas propuestas y manifestaron una valoración positiva del taller, reconociendo la necesidad de profundizar en la creación de objetos específicos para sus disciplinas de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Formación docente universitaria; recursos didácticos audiovisuales; taller de modalidad virtual

INTRODUCCIÓN

Frente a los vertiginosos cambios que se producen en los escenarios mediados por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), es necesario el reconocimiento y la valoración de las posibilidades que éstas brindan en diferentes sectores de la sociedad, como la cultura, la industria, el esparcimiento y el ámbito educativo (Cabero Almenara, 2010).

Los entornos virtuales son herramientas que permiten mediar procesos de enseñanza y aprendizaje acordes con la sociedad del presente siglo y sus necesidades, en este caso atendiendo a la necesidad de distancia y tiempo, principalmente en el ámbito académico, y fomentando nuevos roles tanto en docentes como en estudiantes (Viloria & Gonzalez, 2019).

En la actualidad, los contenidos audiovisuales se han convertido en una parte importante de la información que recibe cualquier persona y son utilizados, ya sea como entretenimiento, comunicación y como estrategia digital en la educación. En relación con esta última aseveración, la utilización de los medios audiovisuales para la enseñanza es recomendada en la literatura científica (Repetto, et al., 2016). En este sentido, se considera relevante que las y los docentes adquieran aquellos conceptos estructurantes que les permitan accionar adaptativamente frente a los cambios que demandan los procesos de enseñanza y aprendizaje y que a partir del contexto de excepción provocado por el COVID-19 se vieron incrementados. Por ello, desarrollar competencias digitales para establecer comunicaciones asertivas y realizar un abordaje reflexivo y crítico de los contenidos de las herramientas TIC, se hace indispensable en el ámbito del docente-investigador. Es necesario pensar en ellas no sólo con fines de gestión y búsqueda de información, sino para la propia creación de recursos educativos, la evaluación de las prácticas educativas y la aplicación en las líneas de investigación, entre otras (García, et al., 2021).

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia, dirigida al diseño, desarrollo y aplicación de materiales educativos digitales, en el marco de un proyecto de investigación titulado *Materiales Educativos Digitales y Tecnologías Disruptivas. Diseño, desarrollo y aplicación en los contextos educativos emergentes* (PI-40C-876), que se lleva adelante en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) con docentes e investigadores de diferentes disciplinas de las Sedes Andina y Atlántica de la institución.

En esta oportunidad, se presenta un estudio de caso en relación con una propuesta pedagógica en formato taller y en modalidad e-learning, destinada a las y los docentes de la UNRN. A través de la misma, se buscó la formación docente, en el uso de herramientas TIC para la enseñanza en modalidad virtual. Se trabajó específicamente, la edición de vídeo y sonido, con la intención de que las y los docentes pudieran incorporarlos en la creación de clases virtuales asincrónicas y/o en la generación de recursos didácticos específicos.

A continuación, se exponen las características del taller, así como los aspectos más relevantes de su implementación y los resultados obtenidos.



DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Características del taller

La UNRN tiene una estructura multisede a saber: Sede Andina, Sede de Alto Valle y Medio y Sede Atlántica, ubicadas en distintas zonas geográficas de la provincia de Río Negro (Argentina) cuenta con una planta docente de 1079 personas (Información Estadística 2009-2017). A través de los proyectos que integran el *Programa de Capacitación Gratuita para Docentes de las Universidades Nacionales*, en la UNRN se propuso el dictado del Taller de actualización docente denominado *Herramientas TIC para la virtualidad - presentaciones y edición de videos* entre agosto y noviembre de 2021. La propuesta pedagógica, se diseñó en formato e-learning y de carácter gratuito. Se optó por el formato taller por tratarse de una propuesta más de carácter práctico que teórico y de mediana duración (seis semanas).

El taller tuvo como responsable de su dictado a un docente-investigador de la UNRN que se especializa en Educación en Entornos Virtuales y forma parte del proyecto de investigación antes mencionado.

La difusión del taller se realizó a través de los comunicados informativos vía mail que periódicamente la institución envía a la comunidad educativa. La recepción fue inmediata, al término de una semana se completó el cupo máximo establecido de 35 participantes.

Los objetivos del taller incluyeron:

- Diseñar y desarrollar presentaciones atractivas en la construcción de contenido audiovisual.
- Avanzar en el desarrollo de competencias básicas para la creación de presentaciones, alcanzando un nivel de competencia digital en grado suficiente para su desenvolvimiento efectivo, principalmente destinado a los procesos de enseñanza de nivel superior.
- Combinar, componer y relacionar los programas Genially, OBS Studio y VideoPad, que fueron cuidadosamente seleccionados para obtener un resultado audiovisual esperado de buena calidad.

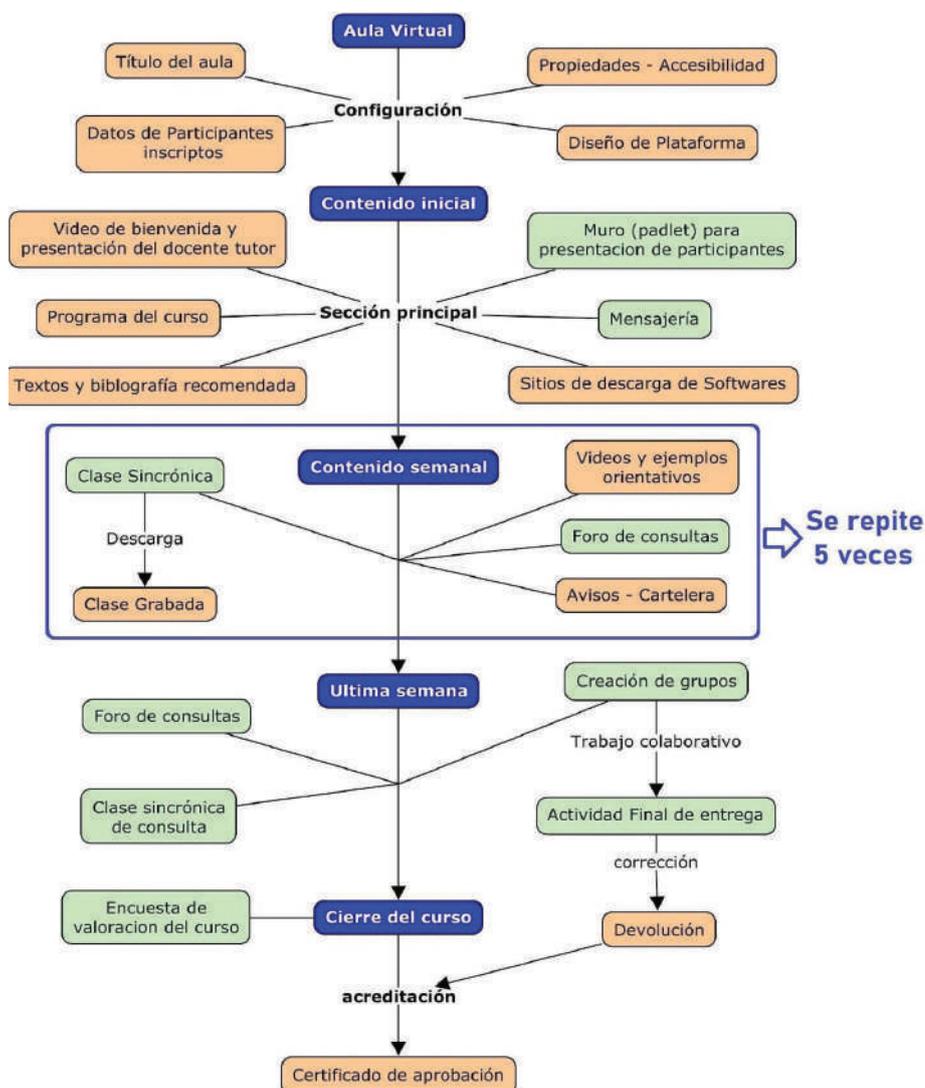
Metodología empleada durante el taller

Para el desarrollo del taller se implementó un aula virtual en el Campus Bimodal de la UNRN. La Figura 1 presenta en forma resumida la trayectoria de trabajo propuesta. Los nodos de color verde identifican la intervención asociada a los y las participantes, mientras que los nodos de color naranja son tareas exclusivas del docente-tutor. El contenido semanal se repite cinco veces, constituyendo el período de la formación.

Dada la modalidad taller, las actividades fueron en su mayoría de carácter práctico y las clases virtuales online contemplaron no sólo la exposición teórico/práctica de los contenidos sino también, un espacio de reflexión, donde los y las participantes compartieron sus propias experiencias y saberes. Se presentaron ejemplos y recomendaciones pretendiendo

la apropiación, por parte de los y las participantes, de los contenidos que son objeto de enseñanza, necesarios para incorporarlos en su rol de docente. La consideración de la última instancia de trabajo final colaborativo dio lugar al intercambio de saberes, estrategias, puntos de vista, experiencias, etc., que enriquecen aún más los aprendizajes.

Figura 1. Esquema del diseño y desarrollo del curso de formación.



Implementación del taller

De las herramientas mencionadas anteriormente, en el taller se trataron los conceptos básicos de cada una, alcances, instalación, las alternativas de uso, configuración, el manejo de su entorno, sus ventajas, sus dificultades, los servicios más importantes que ofrece cada una y la conexión que existe entre los tres softwares para potenciar el resultado final.



En las tres primeras semanas se trabajó la herramienta web Genially, que permite generar material visual e interactivo, de diferente tipo: infografías, presentaciones, historias, juegos, catálogos, mapas.

Los servicios de esta herramienta web que fueron abordados en el taller refieren a la creación, el desarrollo y la edición de: a) Presentaciones, utilizando objetos interactivos y animados, efectos de transición, inclusión de audios y videos. b) Infografías, ideal para transformar imágenes estáticas en imágenes interactivas que permite enriquecer imágenes con otras capas de información (vídeos, imágenes, audios, textos, mapas y enlaces) c) Gamificación, para crear contenidos que incluyan mecánicas de juego. Ideal para motivar, reforzar y evaluar los contenidos de un tema tratado en clase. d) Video de presentación, para mejorar las presentaciones y los vídeos. Ideal para crear contenidos con auto-reproducción, modo bucle, elementos pre-animados y efectos.

En la cuarta y quinta semana del taller, se trabajó la herramienta OBS Studio, aplicación libre y de código abierto para la grabación y transmisión de vídeo por internet, mantenida por OBS Project. OBS, permite captura de fuentes de vídeo en tiempo real, composición de escena, codificación, grabación y retransmisión. El programa funciona a base de escenas que se componen usando diferentes fuentes. En cada escena es posible modificar la posición o la cantidad de capas activas, de tal forma que resulte más dinámico.

En el taller, los temas abordados en esta línea fueron: a) Conceptos básicos del entorno gráfico del OBS Studio, configuración y ejemplos para exponer su alcance. b) Creación de escenas y fuentes para establecer dinamismo en la captura de pantalla. c) Efectos de transición entre escenas. En algunas oportunidades se aprovecharon las clases virtuales sincrónicas utilizando esta herramienta como modelo para la enseñanza y el aprendizaje.

La última parte de la quinta semana y la sexta semana del taller se abordó la herramienta VideoPad. Éste es un programa editor de videos multiplataforma, desarrollado por NCH Software, que permite crear, editar y exportar vídeos en múltiples formatos y de calidad profesional. El VideoPad dispone de una versión gratuita y ofrece una prueba de recursos completos por 30 días.

En esta última etapa y con esta herramienta se llegó a un cierre en el camino de formación, involucrando las presentaciones desarrolladas en Genially y las grabaciones (captura de vídeos) procedentes del OBS Studio. Incorporando además sonidos de fondo, créditos, títulos, subtítulos, efectos y videos.

Para la acreditación del taller, las y los participantes debieron presentar un trabajo final que incluyó el desarrollo de cuatro actividades: una presentación, una infografía, una actividad gamificada y un video. Los tres primeros, debieron ser desarrollados con el programa Genially, mientras que en el último se suman los programas OBS Studio y VideoPad. Todas estas actividades debían estar relacionadas con un tema libre elegido previamente por el equipo. La condición de aprobación estaba sujeta a pautas y criterios mínimos establecidos para cada actividad y detallados por el formador oportunamente.

En todo programa de formación, es importante evaluar su calidad. La evaluación de enfoque parcial, según Rubio (2003), enfatiza aspectos diversos del e-learning como la actividad formativa, los materiales de formación, las plataformas tecnológicas y/o la relación costo/beneficio.

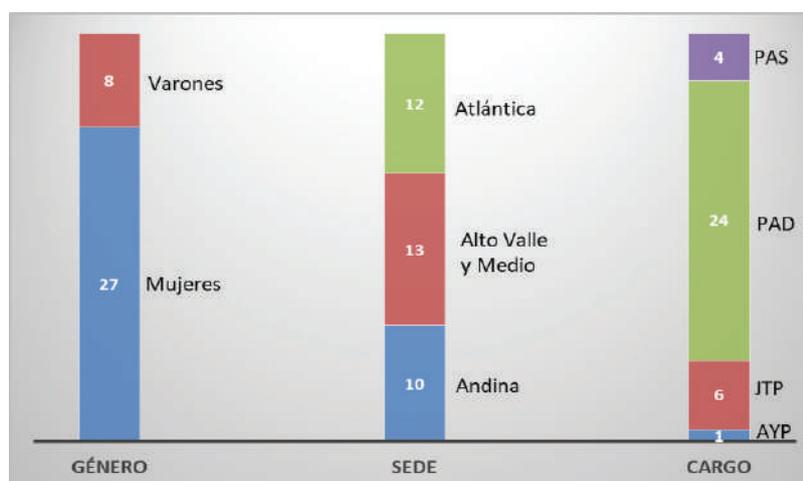
Así se diseñó un instrumento que permitió conocer la valoración del taller por parte de las y los participantes. El mismo se implementó a través del recurso “Encuesta” que ofrece el Moodle, en el que se incluyeron preguntas sobre desarrollo y organización del curso, el acompañamiento y la motivación generada por el formador, el funcionamiento de la plataforma, el desempeño en el aprendizaje, el nivel de dificultad y las sugerencias. Para su elaboración se optó por una metodología mixta, mayormente cuantitativa, usando la escala de Likert y algunas de tipo no métricas. Por otra parte, los datos cualitativos de carácter abierto y flexible, permiten no solo abordar una realidad y extraer al máximo los datos, sino analizar de una manera sistemática, objetiva y relacional el significado que exhibe el objeto de estudio (Northcutt & McCoy, 2004). La encuesta fue de respuestas anónimas y consistió, en su mayoría, en preguntas cerradas.

RESULTADOS

Características de las y los docentes participantes

A continuación se presenta una breve descripción del grupo docente que participó del taller. En la Figura 2, se presentan algunos datos en la distribución de los inscriptos. La primera columna evidencia un alto grado de participación de mujeres, la segunda columna indica equidad geográfica en relación con las sedes en las cuales desempeñan sus labores los y las docentes participantes. La tercera columna refleja la preponderancia del cargo de PAD (Profesor/ra Adjunto/a), de los y las asistentes, seguido de JTP (Jefes de Trabajos Prácticos), PAS (Profesores/as Asociados/as) y un/a AYP (Ayudante de Práctica).

Figura 2. Distribución de inscriptos



Respecto al área disciplinar donde las y los docentes llevan adelante la práctica académica, los resultados incluyen: Abogacía, Arquitectura, Contador Público, Paleontología, Ingenierías (en Agronomía, Ambiental, Biotecnología, Computación y Electrónica), Licenciaturas (en Administración, Comercio Exterior, Economía, Geología, Kinesiología y Fisiatría, Sistemas y Agroecología), Medicina Veterinaria, Nutrición, Odontología, Tecnicaturas (en Viveros, Mantenimiento Industrial y Universitaria en Deportes) y Profesorados (en Lengua y Literatura y Física).

A través de un muro creado para la presentación de las y los participantes, se recuperaron manifestaciones de gran expectativa por apropiarse de las herramientas TIC ofrecidas en la propuesta pedagógica, percibidos como recursos beneficiosos para mejorar videos y presentaciones, favoreciendo el proceso de enseñanza en el rol de docentes universitarios.

A continuación, se presentan citas textuales de algunas y algunos participantes, en la que se reflejan dichas expectativas.

“... Las clases virtuales han cambiado la manera en la que los profesores debemos impartir nuestros saberes y conocimientos, por lo que creo que un buen manejo de las herramientas audiovisuales y TIC son fundamentales para transmitir la enseñanza y motivar a los estudiantes en estos tiempos.”

“... Mi expectativa es poder transferir conocimientos y experiencias para acercar a los alumnos a situaciones, que le permitan dimensionar mejor la importancia y alcance de los temas expuestos, dentro del entorno en el cual están familiarizados, como son las video-producciones.”

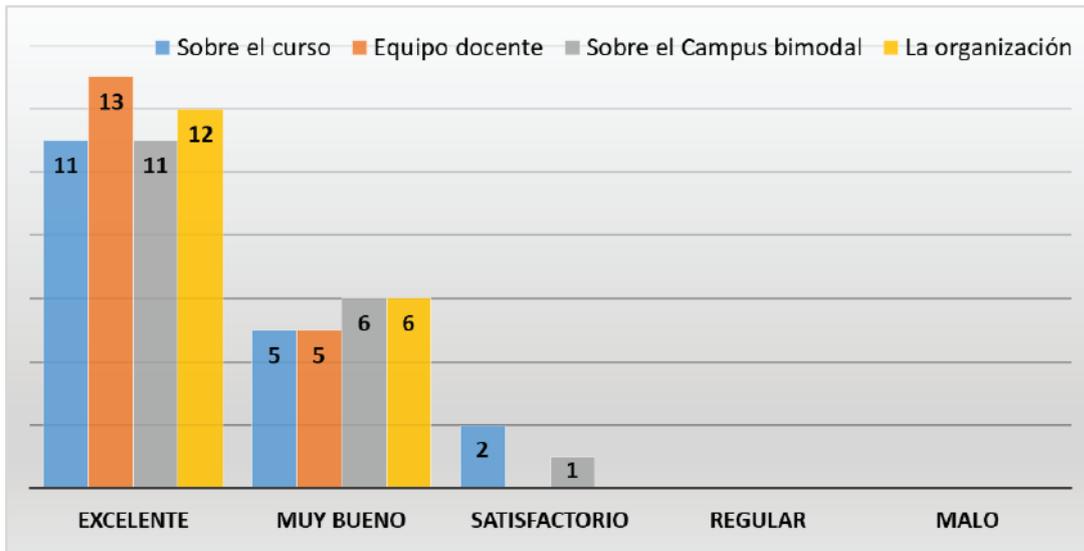
“... Deseo aprender para realizar recursos didácticos que ayuden o contribuyan a ser más divertido el acto de aprender y de enseñar.”

Evaluación del taller

Un total de 18 personas (4 varones y 14 mujeres) de las 35 inscriptas, lograron acreditar el taller y además completaron el cuestionario de valoración.

La Figura 3 exhibe los resultados referidos a la valoración de: 1) el curso en general, 2) el equipo docente a cargo del curso, 3) el funcionamiento del campus virtual y 4) la organización y planificación de los contenidos. En su mayoría, se obtuvieron respuestas entre *excelente* y *muy bueno*.

Figura 3. Evaluación del taller y el campus



En relación con la valoración de los y las participantes hacia el rol del formador a cargo del taller, los resultados fueron, en general, de muy bueno a excelente. Las consultas fueron en base a la a) Eficacia b) Claridad en sus explicaciones c) En cuanto al estímulo para generar interés d) Sobre el aprovechamiento del tiempo e) Disponibilidad para ayudar y f) Claridad en los objetivos del curso.

Las últimas preguntas que formaron parte del cuestionario fueron de carácter abierto y se refirieron a las dificultades que los y las participantes tuvieron durante el taller, a los aspectos del taller que les resultaron de mayor utilidad y las sugerencias para mejorarlo. A continuación, se describen los resultados obtenidos de las respuestas a dichas preguntas.

Con respecto a las dificultades presentadas, solo dos participantes indicaron como obstáculo el enfrentarse a herramientas desconocidas.

En relación con los aspectos que les resultaron de mayor utilidad, por un lado se enfocaron en los recursos de grabación de videos, mencionando en muchos casos el OBS y el VideoPad, y asociados a la producción de clases asincrónicas. En cuanto a la herramienta Genially, la mayoría de las y los docentes que ya lo utilizaban para presentaciones en congresos, manifestaron haber ampliado sus conocimientos en relación a las posibilidades que ofrece la herramienta, como la inclusión de aspectos lúdicos (gamificación), el desarrollo de infografías, la transformación de presentaciones en videos con la incorporación de efectos en la transición, audio y sonido.

Sobre los aspectos a mejorar en el taller, la mayoría coincidió que el mismo estuvo acorde a sus expectativas, sin sugerencia alguna. El resto indicó sugerencia vinculadas a aspectos como: i) Complejidad del taller: se sugirió la necesidad de dividirlo en dos niveles, para profundizar sobre los programas estudiados; ii) Duración de la propuesta



formativa: en algunos casos se sugirió que ésta se prolongue en el tiempo para poder estudiar con mayor profundidad los contenidos; iii) Tiempos del taller: recomendaron el dictado en el primer semestre y no al final del curso lectivo; iv) Nuevas herramientas: se sugirió incorporar herramientas de software libre. Este es un aspecto muy interesante, que revaloriza la idea de compartir conocimiento.

Sondeo post-implementación

El éxito de una implementación como la que se llevó a cabo, depende en gran medida de la respuesta positiva y proactiva de las y los docentes ante los desafíos que plantea la aplicación de un esquema virtual, y su posterior empleo en los espacios de enseñanza y aprendizaje.

Con el fin de sondear sobre el uso efectivo de los conocimientos trabajados en el taller en sus prácticas docentes, se indagó mediante una breve encuesta, a las y los docentes que culminaron el taller. Este sondeo se realizó durante el ciclo lectivo 2022, ya habiendo retornado la presencialidad completa. Se les consultó respecto al uso de las herramientas en su práctica docente, a través de las preguntas: ¿Has utilizado en este cuatrimestre alguna o todas las herramientas provistas por el curso (Genially, OBS Studio y/o VideoPad)? En todo caso ¿cuáles? Si utilizaste la/las herramienta/s, nos gustaría saber ¿con qué propósito? ¿Tuviste dificultades en el proceso de elaboración? en todo caso ¿Cuáles? ¿Considera que fue apropiado y favorable utilizarlo en tus prácticas como docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

De los 18 docentes consultados, 12 fueron los que respondieron la encuesta. De ellos, la mitad manifestó no haber utilizado las herramientas referidas, declarando la falta de necesidad por la vuelta a la presencialidad. Sin embargo, reconocieron que en algún momento las emplearán con el propósito de mejorar sus producciones en sus clases. La otra mitad, que declaró haber usado algún recurso aprendido, la mayoría empleó el Genially para crear presentaciones, con el propósito de robustecer las clases teóricas y, en algunos casos, incluyeron infografías y gamificación para reforzar conceptos aprendidos a través de la autocorrección. Algunos o algunas usaron el VideoPad y OBS Studio para preparar clases virtuales y todos acordaron en que no hubo dificultades en el proceso de elaboración de las herramientas utilizadas. En líneas generales, los y las docentes que declararon haber usado las herramientas, sienten que rompieron una barrera que consideraban una limitante previo al taller, y ahora se animan a autodesarrollar sus producciones, haciendo que su labor académica sea más atractiva y motivadora.

CONCLUSIONES

En este trabajo se presentó una experiencia de formación docente de nivel universitario destinada a los y las docentes e investigadores/as de la UNRN. La misma se llevó adelante

en el segundo semestre del año 2021 y se centró en el uso de edición de vídeo y sonido. En el trabajo se describieron las características de su implementación y los principales resultados.

En base a los datos obtenidos en la encuesta final y al seguimiento semana a semana por parte del docente a cargo, se logró el mejoramiento de las competencias TIC en los y las participantes, abarcando recursos no comunes como la grabación y edición de videos (OBS Studio, VideoPad) y herramientas más conocidas como es el Genially. En este sentido, más de la mitad de las y los participantes inscriptos lograron la acreditación del taller, elaborando un trabajo final que abarcó gran parte de los temas tratados.

Las orientaciones brindadas durante el desarrollo del taller, favorecieron en los destinatarios una nueva forma de elaborar contenidos visuales para robustecer sus clases. La incursión de instrumentos digitales como los abordados, promovió la curiosidad de los y las docentes en el uso de estas herramientas para fomentar el trabajo colaborativo. El grupo presentó un interés particular en las tres herramientas propuestas y manifestó una valoración positiva del taller, reconociendo la necesidad de profundizar en la creación de objetos específicos de sus disciplinas de enseñanza.

Entre los aspectos facilitadores del curso, destacan la comodidad de haber utilizado como medio para el taller, el campus virtual de la propia institución

Consideramos, que este tipo de propuestas pedagógicas resultan ser un aporte al desarrollo de competencias digitales de los docentes y un insumo para enriquecer/innovar en su práctica profesional, a la vez que un espacio para compartir conocimientos e identificar necesidades en relación a la inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Cabero Almenara, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva Educativa, formación de profesores*, 49(1), 32-61.

García Vélez, K. A., Ortiz Cárdenas, T., Chávez Loo, M. D. (2021). Relevancia y dominio de las competencias digitales del docente en la educación superior. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 40(3)

Northcutt, N. y McCoy, D. (2004) *Análisis cualitativo interactivo: un método de sistemas para la investigación cualitativa*. Sabio, Thousand Oaks.

Oficina de Aseguramiento de la Calidad. Universidad Nacional de Río Negro. (2009-2017). Información Estadística. Disponible en <https://www.unrn.edu.ar/images/section/>



[descargas/32-673-informacion-estadistica-hasta-2017.pdf](#)

Repetto Jiménez, E., & Calvo Fernández, J. (2016). La utilización de recursos audiovisuales en la enseñanza universitaria. *El Guiniguada*, 12, 137-148.

Rubio, M. J. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.9.2.4332>

Viloria, H., & González, J. H. (2019). Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (140), 367-384.

Gamificación: reflexión sobre la tensión y aportes de los videojuegos en los procesos educativos

**Adriana Aguinaga
Daniela Sala
Noelia Larrouy
Florencia Coudannes**

Seminario Educación en Entornos Virtuales del Profesorado en Trabajo Social- FTS- UNLP
educacionentornosvirtuales.fts@gmail.com

RESUMEN

La gamificación es la utilización de ciertas características de los juegos, en otros contextos como el educativo, con el fin de hacerlos más interesantes, involucrando a las personas en la resolución de problemas, incentivando su motivación, ánimo de superación, compromiso, colaboración y autonomía.

Es una estrategia didáctica que forma parte de las pedagogías emergentes, y se aborda teórico- metodológicamente en el Seminario de Educación en Entornos Virtuales del Profesorado en Trabajo Social de la UNLP.

La experiencia que se relata en este escrito intenta reflejar el diálogo con un especialista en el diseño de videojuegos, transformando este encuentro en una clase que vale la pena ser vivida (Maggio, 2018), pues nos conecta con otras personas que pertenecen a otros ámbitos fuera de la universidad, con interacciones en tiempo real, a partir de una vivencia singular, trabajar el contenido mediante la elaboración de una actividad digital gamificada pensando en un hipotético grupo de estudiantes secundarios en el marco de la materia construcción de la ciudadanía.

PALABRAS CLAVE: Gamificación, estrategias didácticas, pedagogías emergentes, videojuegos, alfabetización digital



DESARROLLO DEL TRABAJO

INTRODUCCIÓN

El Seminario Educación en Entornos Virtuales forma parte del Plan de Estudios del Profesorado en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, se cursa en el tramo final de la carrera a fin de retomar aprendizajes y reflexionar sobre el sentido pedagógico del uso de las tecnologías.

En su propuesta pedagógica se aborda la Gamificación, en el marco de las pedagogías emergentes, como estrategia didáctica para posibilitar a las y los futuras/os profesoras/es en Trabajo Social, la experimentación y potenciación del desarrollo de propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales.

La experiencia que se relata en este escrito intenta reflejar el diálogo con un especialista en el diseño de videojuegos, transformando este encuentro en una clase que vale la pena ser vivida (Maggio, 2018), pues nos conecta con otras personas que pertenecen a otros ámbitos fuera de la universidad, con interacciones en tiempo real, a partir de una vivencia singular.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para profundizar en la temática, y que la búsqueda de juegos sea exitosa ya que a menudo encontramos juegos académicos conductistas, que se relacionan con los contenidos curriculares pero que no proponen reflexiones y construcciones colaborativas, invitamos desde la cátedra a Joaquín Castro, desarrollador de videojuegos independiente, quien nos interpela a bucear en la temática, profundizando en el aporte de los mismos para la construcción de aprendizajes significativos donde las/os estudiantes se vuelven protagonistas de los itinerarios didácticos propuestos.

La intencionalidad pedagógica guiará al/ la docente en la selección de juegos mediados por tecnologías que permitan el abordaje de determinados contenidos plasmados en los diseños curriculares.

Para formarse y desarrollar la habilidad de seleccionar los juegos y crear materiales digitales gamificados propios, los/as docentes requieren profundizar su alfabetización digital de la misma manera que lo hace al buscar, evaluar y seleccionar información y materiales en la web.

Cobra relevancia en este sentido, la categoría de gamificación. Diversos/as autores/as, definen a la gamificación como la utilización de ciertas características de los juegos, en otros contextos como el educativo, con el fin de hacerlos más interesantes, involucrando a las personas en la resolución de problemas, incentivando su motivación, ánimo de superación, compromiso, colaboración y autonomía. (Borrás Gené, 2015; Gaitán, 2013; Gómez García,

2015; Lazzatti, 2017; Ortiz-Clavijo y Cardona-Valencia, 2020)

Algunos de estos elementos que se recuperan de los juegos son:

- Superación de retos y acceso a niveles de mayor complejidad.
- Puntos, insignias o tabla de posiciones como retroalimentación de los logros.
- Competencia y colaboración, donde cada participante aporta al equipo.
- Posibilidad de volver a intentarlo revalorizando el error como forma de aprendizaje.

Dentro de la estrategia de gamificación podemos ubicar a los videojuegos serios, que pueden ser simuladores, videojuegos educativos, mundos virtuales o de realidad aumentada, pensados específicamente para el desarrollo, la puesta en práctica y ejercitación de competencias, habilidades y destrezas.

Como refieren Carina Lion y Verónica Perosi, los videojuegos serios se usan para educar, capacitar, entrenar e informar, aprovechando sus características lúdicas y atractivas que brindan un ambiente seguro de experimentación, favorecen la resolución de situaciones problemáticas en ambientes lúdicos que comprometen a los y las estudiantes de manera diferente cuando se trata de misiones y de un desafío épico; algunos apelando a la resolución colectiva.

Por su parte, Pilar Lacasa (2011) plantea que los videojuegos generan pasión porque son instrumentos diseñados para el ocio pero que pueden ponerse al servicio de lo educativo. Descubrir sus reglas mientras se juega, ir mejorando sus habilidades y superando retos, los hacen más atractivos.

Los videojuegos desde un punto de vista educativo implican un proceso de resolución de problemas, lo cual conlleva a reconocer el problema, elegir el método para superarlo, llevar a cabo lo planificado, evaluar los resultados y aprender de la experiencia. Esto se puede realizar por ensayo y error o utilizando los conocimientos previos.

Joaquín Castro, a partir de su intercambio, nos convoca y desafía como docentes y futuras/os profesoras/es a romper con los prejuicios acerca del uso de los videojuegos desde un lugar descalificador mediante el cual los y las chicos/as pierden tiempo y se tornan violentos, destacando las posibilidades que los mismos nos abren a un mundo de experiencias sensoriales, vinculares y artísticas inmersivas que pueden cambiar las propuestas pedagógicas impactando en las trayectorias educativas en el marco de las experiencias de vida que atraviesan los/as estudiantes. Nos presenta los videojuegos como productos culturales, verdaderas obras artísticas capaces de atraer la atención de muchos/as jóvenes, planteando así el desafío de cómo intentar trasladar al aula procesos inmersivos tales como son experimentados al momento de jugar.





Captura de pantalla de la clase sincrónica desarrollada con Joaquín Castro en el marco del Seminario Educación en Entornos Virtuales. Presentación del videojuego de su autoría “Torii”

Luego de dicha clase y la lectura de material bibliográfico, se les solicita el diseño y creación de una actividad digital gamificada destinada a un hipotético grupo de estudiantes secundarios dentro de la materia construcción de la ciudadanía, a modo de seguir pensando estrategias para incluir la gamificación en las propuestas educativas mediadas por tecnologías y evidenciar su apropiación.

CONCLUSIONES

En este sentido, el seminario busca brindar criterios y ofrecer oportunidades de experimentación en la búsqueda, evaluación y selección de videojuegos o juegos digitales, desarrollando habilidades y competencias propias de las exigencias actuales de las prácticas de enseñanza.

Estas estrategias posibilitan una mayor interactividad entre los y las estudiantes favoreciendo los procesos de construcción colectiva del conocimiento a través de la participación activa, brindando “...oportunidades de crear, autoorganizarse, generar debates, participar de procesos de construcción del conocimiento colaborativo”. (Perosi, 2018)

De esta manera, se evidencia que los y las docentes pueden crear materiales pedagógicos digitales sencillos, poniendo a la gamificación en el centro de la escena educativa. Además de brindar la posibilidad a los/as estudiantes de lograr la alfabetización digital para seleccionar los juegos que valgan la pena ser jugados, como también poder crearlos.

El diseño curricular de las materias de ciudadanía de la provincia de Buenos Aires,

tiene contenidos potentes que posibilitan el trabajo docente a partir de estrategias lúdicas y enmarcadas en la cotidianidad de las juventudes de hoy.

BIBLIOGRAFÍA

Borrás Gené, O (2015) *Fundamentos de la gamificación*. GATE Universidad Politécnica de Madrid Recuperado de: https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf

Gaitán, V. (2013) “Gamificación: el aprendizaje divertido” Recuperado de: <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>

Gómez García, I. (2015) “Gamificación como recurso de la ingeniería en comunicación social.” *Razón y Palabra*, núm. 90, junio-agosto, 2015 Universidad de los Hemisferios Quito, Ecuador. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199538784009>

Lacasa, P (2011) *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Editor digital: Titivillius. Epublibre.

Lazzatti, P (2017) “El aprendizaje activo como puerta de entrada al universo Puma. El juego como clave de acceso” 1º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. UNLP. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61933/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lion, C y Perosi, V. (S/D) “Los videojuegos serios: puentes de creatividad y expansión educativa.” Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Morel Delgado, A (2019) “Cómo aplicar la gamificación en e-learning.” <https://www.educativa.es/gamificacion-en-elearning/>

Ortiz-Clavijo, L. F. y Cardona-Valencia, D. (2020) “Tendencias y desafíos de los videojuegos como herramienta educativa.” *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-17. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12761>



Hacia nuevas formas de enseñanza en la universidad: la experiencia bimodal de TECCOM

**Pamela Vestfrid
María Victoria Martín
María Lourdes Juanes**

FPyCS, UNLP
Dpto. Ciencias Sociales-UNQ
pvestfrid@gmail.com
mvmartin@perio.unlp.edu.ar
mlourdesjuanesh@yahoo.com.ar

RESUMEN

Como educadoras al frente del Seminario “Estrategias de Trabajo Colaborativo con Redes Sociales Virtuales y otros asistentes online” (TECCOM), de carácter optativo y cuatrimestral, que se desarrolla en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS, UNLP), nos resulta valioso sistematizar en estas páginas algunas reflexiones sobre los aprendizajes que allí se construyen, en un espacio educativo que se ofrece desde el año 2014. El cual se brinda a los estudiantes del ciclo superior, para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Comunicación Social.

En el presente trabajo nos centramos en el grupo que participó durante el primer cuatrimestre del año 2022, cuya cursada se caracterizó por el desarrollo de la modalidad de clase combinada, luego de dos años de pandemia en los cuales la presencialidad no fue posible.

En ese sentido, durante el periodo 2014-2019 las clases fueron presenciales, de allí que en los últimos años el contexto social nos propuso como reto experimentar otras formas de llevar adelante el proceso educativo en el nivel universitario de grado.

PALABRAS CLAVE: Tecnicidades, bimodalidad, universidad, ciudadanía, retos

El escenario digital como contenido a aprender

Como educadoras al frente del Seminario “Estrategias de Trabajo Colaborativo con Redes Sociales Virtuales y otros asistentes online” (TECCOM), de carácter optativo y cuatrimestral,

que se desarrolla en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS, UNLP), nos resulta valiosa la oportunidad de sistematizar reflexiones sobre los aprendizajes que allí se construyen, en un espacio educativo que se ofrece desde el año 2014.

En el presente trabajo hacemos foco en el grupo que participó durante el primer cuatrimestre del año 2022, cuya cursada se caracterizó por una modalidad de clase combinada, luego de dos años de pandemia en los cuales la presencialidad no fue posible.

Es importante señalar que el espacio curricular se pensó desde un principio para los alumnos del Profesorado en Comunicación Social, pero más tarde se incorporó en la matrícula a los alumnos de la Licenciatura en sus dos orientaciones: Periodismo y Planificación Comunicacional, lo cual demandó la adaptación de los contenidos para un grupo más heterogéneo de destinatarios.

El Seminario TECCOM, que se desarrolla bajo la modalidad de taller, se propone como un ámbito destinado a promover la reflexión, pero sobre todo, a mejorar las prácticas de profesores, profesoras, licenciados y licenciadas en Comunicación Social mediante el reconocimiento y la utilización de las TIC más frecuentadas y conocidas por las y los cursantes en el diseño de secuencias didácticas áulicas o proyectos de gestión comunicacional o periodística, en el marco de prácticas de ciudadanía digital éticas y responsables.

Para promover estos aprendizajes, los contenidos temáticos se organizan en tres módulos, “Contextos Emergentes”, “Nuevas Ciudadanías” y “Lo comunicacional más allá de lo técnico”, mediante una modalidad de trabajo teórica-práctica que apuesta a la construcción reflexiva y creativa de las y los estudiantes. Asimismo, cada módulo está acompañado por una multiplicidad de herramientas que permiten la creación gratuita, rápida y sencilla de contenidos a través del uso de asistentes virtuales.

¿Virtual o presencial?

Como se ha mencionado, el espacio educativo se creó en 2014 como seminario interdisciplinario destinado a los estudiantes del ciclo superior del Profesorado en Comunicación Social. Se dictó los primeros cuatrimestres de cada año de forma presencial, hasta que esa modalidad se vio reemplazada por una virtualidad forzada durante la pandemia de COVID 19 en los años 2020 y 2021, constituyendo parte del amplio abanico de organizaciones pedagógicas que fueron nombradas como educación remota de emergencia.

Al iniciar el presente ciclo lectivo, como equipo de cátedra en un contexto sanitario tendiente a una cierta normalidad, tuvimos la oportunidad de evaluar y elegir la forma del dictado de las clases, luego de las múltiples y diversas experiencias ensayadas como timoneras del seminario en tiempos revueltos. Entonces, reflexionamos sobre cuál podría ser el mejor formato de brindar el seminario a los estudiantes luego de 2 años de crisis sanitaria, emocional, educativa, etc., donde se había producido un cimbronazo importante



en la vida de todos los actores sociales.

En ese sentido, tomamos en cuenta no solo los impedimentos u obstáculos que la no presencialidad por aislamiento trajo, sino en los aprendizajes y destrezas adquiridas, tanto en educadores como educandos, nuevas formas de desplegar la enseñanza y el aprendizaje.

De este modo, a continuación describiremos las características sociodemográficas de los cursantes de la cohorte 2022, las modificaciones realizadas de clases presenciales (2014 a 2019), a clases a distancia en contexto de pandemia (2020 y 2021), para contar finalmente y en la actualidad con la primera experiencia en una modalidad combinada (2022). Apuntaremos algunas ideas preliminares que esperamos sean de utilidad para gestores y docentes de la UNLP.

Modalidad combinada en 2022

La modalidad ofrecida articuló doce clases virtuales sincrónicas con dos encuentros presenciales en la Facultad, ubicada en Diagonal 113 y calle 63 de La Plata, Argentina. Las clases sincrónicas se brindaron mediante el uso de Google Meet, las cuales no fueron grabadas y los estudiantes debían estar en lo posible con sus cámaras encendidas y conectarse hasta los quince primeros minutos de su desarrollo, como reglas de un contrato pedagógico que buscó alentar el compromiso y la responsabilidad.

Por otra parte, se puso en juego un aula de Classroom, que permitió un contacto estrecho entre los integrantes de la cursada, compuesta por 45 inscriptos y las 3 docentes coordinadoras: María Victoria Martín, Pamela Vestfrid y Lourdes Juanes. Todas las semanas se compartía por escrito la clase, lecturas, videos y consignas para desarrollar; así como foros de consulta y un espacio optativo de recreo, para fomentar la filiación y empatía entre los integrantes del seminario.

Los datos que presentamos a continuación se relevaron mediante dos formularios de Google que solicitamos a cada alumno que complete al inicio y cierre del seminario.

Con respecto a la edad del estudiantado, la mayoría posee más de 31 años, el 46.7 %, mientras que un 28.9 % tiene entre 22 y 25 años.

Por otro lado, el 93.3 % del estudiantado realizó el seminario como parte de la carrera de Profesorado en Comunicación Social, en menor medida había cursantes de la Licenciatura en sus dos orientaciones. Asimismo, el 51 % de los estudiantes manifestó estar cursando el 5to año de la carrera, un 31.1 % cuarto año, mientras que el 17.8 % manifestó estar haciendo 3er año. Otro dato destacable, es que el 70 % de los estudiantes indicó ya haber egresado de una carrera del nivel superior.

En cuanto al equipamiento y la conectividad, el 91.1 % señaló disponer de teléfono celular, mientras que un 60 % notebook y un 28.9 % computadora de escritorio. Asimismo, el 91.1 % indicó poseer buena conectividad en su casa u otros espacios para poder realizar la cursada.

Acerca del lugar de residencia, un 64.4% se encontraba en La Plata; aunque hemos

tenido cursantes de territorios del país alejados de la ciudad mencionada, como Mar del Plata, Gualeguaychú y Olavarría, e incluso de otros países como el caso de una alumna que se conectaba desde Lima, Perú. Teniendo en cuenta esta variable, podemos aseverar que la modalidad combinada de cursada, con una carga mayor de clases virtuales sincrónicas a través de Google Meet, dio a muchos estudiantes la posibilidad de realizar y aprobar el seminario que, de otra manera, no hubiera sido posible. Por ello, el 73.3 % del alumnado aseveró haber elegido realizar la cursada de la materia por ser de modalidad semipresencial.

Al llegar al final del recorrido, en el formulario de cierre la mayoría indicó como “positiva y cómoda” la modalidad de cursada del seminario, valorando la prolija organización de la cátedra que desde el comienzo puso a disposición un cronograma de clases presenciales y sincrónicas, los horarios de inicio y finalización de las clases, recurso y enlace para conectarse a encuentros sincrónicos, respetando siempre todos estos acuerdos.

Otra cuestión que les preguntamos en el formulario fue si su participación en la virtualidad es diferente a la que despliegan en la presencialidad, a continuación compartimos las respuestas de algunos estudiantes:

“La experiencia con las videollamadas me resulta un poco cambiante, hay momentos que se generan para participar y otras no. Ese espacio virtual, me predispone solo para escuchar atentamente, existen varios inconvenientes de conexión y problemas técnicos, muchas veces no me funcionaba bien el micrófono. En la presencialidad participo e interactúo bastante”.

“La experiencia que tuve con las videollamadas fue amena, tuve la oportunidad de participar y dar mi opinión algunas veces, pero no tantas como hubiera querido. Esto se debe a que no suelo participar mucho en ellas por miedo a pisar a algún compañero o la explicación de la profe, muy distinto a cuando tuvimos la clase presencial. Por eso rescato que en algunas clases nos nombrarán para que podamos compartir nuestra opinión”.

“Cambia mucho lo que es la participación, ya que, para hablar tiene que haber un silencio, es difícil tratar de comentar algo pequeño sin interrumpir a un compañero o compañera a veces. En el sentido de los tiempos personales de cada uno me parece muy bueno ya que conlleva una organización mucho más fácil, el no tener que ir hasta la facultad y demás cosas”.

“Las videollamadas estuvieron bien, no hubo cortes y eso está bueno, porque permite una dinámica en la clase. Si, virtualmente suelo participar más. La verdad que no, porque se logró una dinámica en cada clase, no se tornó aburrido. Y la participación de las tres docentes fue clave, eso hace que no sea siempre uno solo al frente del aula y eso no genera monotonía”.

“No tuve problemas para conectarme, fue muy buena experiencia. Me cuesta mucho más participar de manera virtual que presencial. Me distraigo mucho al estar en casa, situación que no sucede en el aula”.



De las palabras de los estudiantes se desprenden representaciones variadas en cuanto a sus participaciones en las clases sincrónicas en comparación a las que se desarrollan de modo presencial: hablaron de problemas técnicos, miedo a “pisar” a pares o docentes, distraerse al estar en el hogar, etc. Como equipo docente notamos que así como algunos alumnos monopolizan la palabra en la presencialidad, de igual modo sucede en la virtualidad, o que algunos estudiantes sean más extrovertidos que otros. Frente a ello, optamos por pedirles que tomen la palabra a aquellos que no lo hacían tan frecuentemente solicitándolo explícitamente durante la clase sincrónica, para que realmente cada encuentro sincrónico se convierta en un espacio activo no solo para unos pocos.

En cuanto a los contenidos abordados, en el formulario destacaron casi todos los temas por igual. Valoraron el interjuego entre lo teórico y lo práctico de los recursos digitales, entendiendo mejor el sentido con el que deben desplegarse en el campo profesional.

A continuación explicitamos algunas de sus apreciaciones sobre los contenidos trabajados:

“La ciudadanía digital está en constante transformación por lo que habrá de acá en un tiempo una nueva evolución. Eso obliga a tener que vincularse e involucrarse con esta cuestión para no quedar a un lado de la tecnología. Además, eso hará que tengamos mucho más presente asistentes útiles para comunicar ya que existen muchísimas maneras que son interesantes e innovadoras”.

“La ciudadanía digital, como mencioné antes, unido al concepto de Netiquetes enriquecieron mi mirada sobre los vínculos con las pantallas como comunicadores. A veces estamos tan en ‘automático’ y no nos paramos a reflexionar acerca de la convivencia digital, de las reglas para esa convivencia digital saludable que todos, o la gran mayoría de nosotros, buscamos y queremos”.

“Me parecen conceptos indispensables. Entre los mismos, repensarnos críticamente frente al poder de las grandes corporaciones que trabajan sobre la economía de la atención, me resulta interesante y eje central de formación para una mejor ciudadanía.

Cuando por ejemplo hablábamos de la violencia digital, también cuando decíamos a quienes tenemos agregado en nuestro celular, Facebook, red social, la exposición, me hizo realmente replantearme varias cosas”.

“En particular, el campo de la economía de la atención me parece clave para repensar ese vínculo. Frente a la explosión tecnológica en curso, a tanta alternativa de consumo digital y tanto ‘mal uso’ de muchos recursos valiosos, mirar con algo de perspectiva este fenómeno puede ayudarnos a tratar de acercar a los pobladores del universo digital a herramientas que tienen a mano pero desconocen y que pueden servirles para transitar del rol de consumidores al de prosumidores. De lo que se trata, en definitiva, es de encontrar espacios desde los que sacudir un poco la pasividad a la que a veces vamos acostumbrándonos por el tipo de propuesta al que estamos expuestos”.

De este modo, vislumbramos como los estudiantes se han apropiado de categorías

como ciudadanía digital, metaverso, reglas de netiqueta, economía de la atención, violencias digitales, entre otras, pudiendo comprender la relevancia de promover desde su rol de profesionales del campo comunicacional un uso crítico de las prácticas en el entorno digital, ya sea en una institución educativa, medio de comunicación, empresa, dependencia estatal, entre otras posibilidades.

En relación a las violencias digitales, transcribimos algunos comentarios de los estudiantes:

“No sé si los considero prioritarios, pero creo que es algo que se tiene que dar no solo en el seminario sino también en otras materias, porque es algo que está en el día a día y que quizás no se tenga tanto conocimiento”.

“Considero que su abordaje sería fundamental, porque son violencias que se muestran de manera recurrente en el mundo digital, que hay que concientizar sobre ellas y exponerlas como lo que son, violencias. Pues hay una naturalización de ellas, sin tener en cuenta el impacto que tienen en las personas que las sufren. Personalmente, fui víctima y pase un etapa muy difícil de mi vida por una de las violencias digitales, y considero que es un tema importante a abordar en la actualidad”.

Como equipo docente, podemos aseverar que les ha interesado investigar, producir y exponer una presentación digital sobre un tema de violencia digital, en el formulario de inicio en más de un caso los estudiantes señalaron haber sido víctimas de estas problemáticas. Indicaron que les interesa aprender sobre el tema de la cultura de la cancelación y se mostraron preocupados por dos de ellas que son comunes en la cotidianidad del hogar y tratamos en el seminario: Sharenting y Phubbing.

En ese sentido, sabemos que las redes sociales son objetos de estudio relativamente jóvenes, porque constantemente aparecen nuevas prácticas sociales, por ende posteriormente van surgiendo nuevas investigaciones al respecto, por ejemplo aquellas que se conocen con el nombre de etnografía digital.

Ensayando la educación combinada

Muchas veces en distintos planos de la existencia nos ubicamos en planteamientos binarios, en pensar solamente en los polos opuestos, ¿presencialidad o virtualidad?, sin comprender las complementariedades o los matices posibles que se pueden visualizar y practicar. Así lo hemos hecho en la cursada de TECCOM de este año, tratando como diseñadoras y coordinadoras del espacio educativo poner en juego y ofrecerles a los alumnos lo mejor de la presencialidad y de la virtualidad, porque en cada una de estas modalidades hay potencialidades que deben ser aprovechadas.

En ese sentido en las clases virtuales sincrónicas, explicitamos como se ha dicho un cronograma y reglas claras de participación desde el inicio. Las clases mediante la pantalla comenzaban de 13.15 hasta las 15.30 horas. Había un primer bloque de presentación



teórica por parte de las docentes, apoyándose en algún recurso visual, y luego una segunda parte de explicación de algún nuevo asistente que se invitaba a poner en práctica. Cuando los estudiantes conocían el recurso digital que se hacía referencia, podían optar por desconectarse de la clase.

De acuerdo al cronograma, hubo clases virtuales de exposición de un tema por los cursantes, también en una clase sincrónica se invitó a una referente en ciencias de la educación y educación a distancia, para visibilizar su experiencia gestionando aulas virtuales en un organismo público, entre otras actividades. Otro encuentro en que se abordó la búsqueda de información en la web, se les presentó con ese tema el reto de sortear una sala de escape de manera grupal. En síntesis, siempre se trató de ofrecer clases dinámicas, innovadoras y significativas para la motivación de los destinatarios.

En cuanto a los dos encuentros presenciales, podemos destacar que participó la tercera parte de los cursantes. Ello fue avisado con antelación a los estudiantes, refiriendo en muchos casos la imposibilidad de participar en la presencialidad dada la distancia geográfica en la que se encontraban en relación a la Facultad, ubicada en la ciudad de La Plata. Para evitar frustraciones al respecto y siendo docentes empáticas, propusimos a quienes estuvieron ausentes actividades compensatorias.

Por otro lado, mientras que el primer encuentro presencial fue al inicio de cursada, el segundo fue cerrando la misma. Como equipo coordinador nos propusimos que ambas clases fueran dinámicas y con ese fin propusimos las actividades. Durante el primer encuentro tuvieron que componer una imagen en relación a ciertos conceptos del escenario digital, usando sus celulares y creatividad, las cuales luego se socializaron en el padlet general de cursada. Asimismo, en el segundo encuentro, escuchamos música invitando a la movilidad de los cuerpos, lo que generó mucha resistencia en el alumnado. Luego con tarjetas que confeccionamos con conceptos claves del programa, propusimos dividirlos en grupos, para que mientras unos recreaban con sus corporalidades las palabras teóricas, otros tuvieran que adivinarlas. Nos parecía importante promover el movimiento y la centralidad del cuerpo, dado que teníamos la posibilidad de la presencialidad, de compartir el mismo tiempo y espacio, de vernos, escucharnos, oler nos, etc. Finalmente, con los conceptos trabajados, dividiéndose en pequeños grupos, se les pidió crear una breve producción comunicacional, valiéndose de sus celulares.

Conclusiones

A lo largo de estas páginas, hemos visibilizado la experiencia 2022 en TECCOM, con la certeza que frente a un mundo donde lo virtual tiene cada vez más presencia en la cotidianidad de los actores sociales, debe ser entonces la base de los saberes a enseñar, en nuestro caso en la FPyCS de la UNLP.

En ese sentido, nos recuerda Martín Barbero que “Es a partir de la asunción de la

tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura que la escuela puede insertarse en los procesos de cambio que atraviesa nuestra sociedad e interactuar con los campos de experiencia en que hoy se procesan los cambios: desterritorialización/relocalización de las identidades, hibridaciones de la ciencia y el arte, de las literaturas escritas y las audiovisuales; reorganización de los saberes y del mapa de los oficios desde los flujos redes por los que hoy se moviliza no sólo la información sino el trabajo, el intercambio y la puesta en común de proyectos, de investigaciones científicas y experimentaciones estéticas. Sólo haciéndose cargo de esas transformaciones la escuela podrá interactuar con las nuevas formas de participación ciudadana que el entorno informacional hoy abre”. (Martín Barbero, 2002, p. 342-343).

En TECCOM desde el año 2014 como equipo de trabajo venimos promoviendo en la formación la inclusión de conocimientos y prácticas que incluyen lo digital para pensar las subjetividades contemporáneas, no solo en la FPyCS de la UNLP, sino también brindando capacitaciones en “La Asociación de docentes de la Universidad de La Plata” (ADULP), sistematizando conocimientos en tres publicaciones gratuitas y digitales como el caso de “La aventura de innovar con TIC I, II y III”, entre otras actividades que podemos destacar. Seguiremos transitando por este camino desafiante que articula la tecnología, la educación y la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

Martin, M.V. y Vestfrid, P. (2018) *La aventura de innovar con TIC II: Aportes conceptuales, herramientas y propuestas*. La Plata, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. En línea para descarga gratuita: <http://bit.ly/32ARSvA>

Martín Barbero, Jesús (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la Comunicación en la cultura*. Fondo de Cultura Económica, Chile.



Los asistentes online como potenciadores del uso de las TIC en el marco de educación en emergencia por por la pandemia del coronavirus

Jimena A. Espinoza
Bárbara Otamendi Emaar

Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata

jimena.espinoza@perio.unlp.edu.ar

barbaraotamendiemaar@gmail.com

RESUMEN

La experiencia del equipo de cátedra de la asignatura Gestión en Extensión Universitaria (GEU) se dió en una cursada cuatrimestral y obligatoria correspondiente a la carrera: Licenciatura en Gestión de Recursos para Instituciones Universitarias, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Respecto a los objetivos de aprendizaje, la intención fue problematizar el campo de la extensión universitaria y que las personas estudiantes se apropien de las herramientas teóricas, metodológicas y prácticas para formular, ejecutar y evaluar proyectos de extensión. El equipo docente y el estudiantado se encontraron con el desafío de atravesar clases de manera virtual por la pandemia del COVID-19, para esto desde la coordinación de la carrera realizaron un sondeo con las y los estudiantes para conocer si tenían conexión a Internet y dispositivos para cursar las asignaturas bajo esta modalidad. Al tener conocimiento de los resultados favorables del sondeo, la pareja pedagógica buscó involucrar herramientas digitales, tales como los asistentes online que sean útiles como potenciadores para la dinámica de la cursada.

PALABRAS CLAVE: Virtualización en emergencia, asistentes online, educación a distancia, herramientas tecnológicas

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se comparte la experiencia del equipo de cátedra de la asignatura Gestión en Extensión Universitaria (GEU), de cursada cuatrimestral y obligatoria

correspondiente al ciclo de formación general de la carrera: Licenciatura en Gestión de Recursos para Instituciones Universitarias, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Los y las estudiantes que cursaron esta asignatura son ingresantes a la carrera que atravesaron la cursada del ciclo introductorio, teniendo como materia correlativa a la asignatura Gestión Universitaria y estudiantes del plan de estudios anterior.

En este sentido, la cursada de la asignatura se realizó utilizando la plataforma virtual de <https://aulaswebgrado.ead.unlp.edu.ar/> que la UNLP puso a disposición de la comunidad universitaria, de ahora en más será nombrada como aula virtual. Se trata de un “dispositivo que combina 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, M. y González, Alejandro, 2016).

En cuanto a los objetivos de aprendizaje, la intención fue problematizar el campo de la extensión universitaria y que el estudiantado se apropie de las herramientas teóricas, metodológicas y prácticas para formular, ejecutar y evaluar proyectos de extensión. Para ello se organizaron cinco unidades temáticas: conceptualización de la extensión universitaria, integralidad y articulación, planificación y gestión de proyectos de extensión, sistematización de propuestas y producción de contenidos y gestión de la comunicación.

La coordinación de la carrera había realizado un primer sondeo con las y los estudiantes para conocer si tenían conexión a Internet y dispositivos para poder cursar las asignaturas bajo esta modalidad.

En ese sentido, creemos que las aulas virtuales no son lo único que conforma el entorno virtual de enseñanza, sino que forman parte. De esta forma lo entendemos como: “un espacio de comunicación que integra un extenso grupo de materiales y recursos diseñados y desarrollados para facilitar y optimizar el proceso de enseñanza y, por ende el aprendizaje de los alumnos mediados ambos por TIC. Integra diversos soportes (textual, audiovisual, digital...), plantea nuevas interacciones entre los sujetos de la relación pedagógica (tutores-alumnos), favorece la comunicación inter e intra áreas, crea nuevos formatos de interacción y nuevas relaciones entre el contenido y la tarea correspondiente” (Martín, M. y González, Alejandro, 2016).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Potenciar el uso de las TIC

Con la certeza de que las personas estudiantes no tenían dificultades para acceder al aula virtual y a conectarse de manera sincrónica a sesiones de la plataforma Zoom, es que el equipo de cátedra tomó una primera decisión: conocer a través de formularios, en este caso de Google, los saberes previos vinculados a la materia como así también, tener



en cuenta el acceso a las plataformas, por ejemplo: la conectividad con la que contaban era estable, si habían trabajado con asistentes virtuales tales como: Padlet, Google Drive, IdeaBoardz, entre otros. La cantidad total del colectivo estudiantil era de 109 participantes y el formulario fue completado por 94 participantes.

El diagnóstico permitió conocer que de los 94, las personas encuestadas contaban con acceso a Internet. En su mayoría utilizaban una conexión a WIFI y tan sólo cinco estudiantes usaban datos móviles, estos mismos indicaron que su conectividad podía ser mala por momentos, lo cual se tuvo presente al momento del desarrollo de las clases sincrónicas, teniendo en cuenta que se podría dificultar la presencialidad y se decidió hacer la grabación de las mismas.

Respecto a los dispositivos electrónicos, la mayoría contaba con notebook o computadora de escritorio, el 9.4 % usó celular o tablet. Un 14% mencionó que debían compartir dispositivos en la franja horaria de la cursada, para esto se solicitó el previo aviso de los casos que podrían verse afectados por esta problemática y se resolvió que esos días la dinámica sería que retomen la clase en el momento que tengan acceso, asimismo, revisar las grabaciones de las clases.

Al consultarse por el previo uso de asistentes virtuales, un 92% utilizó formularios de Google y Padlet. La mitad de las personas encuestadas conocía Canva, Genially y Prezi, que son similares para realizar de forma dinámica y práctica presentaciones. Además, en su totalidad reconocían haber utilizado Google Drive por lo que se eligió crear una carpeta bajo el nombre de Espacio de trabajo, para que los 23 grupos conformados por las 109 personas participantes pudieran trabajar de manera colaborativa en prácticas de resolución colectiva. Por último, solo el 12% había utilizado la pizarra virtual Ideaboarz en otras materias.

Para esto, las docentes comprenden que las TIC –Tecnologías de la Información y Comunicación– están más vinculadas al uso diario de compartir/ comunicarse con otras personas. En cambio sí se perciben como menciona Dolors Roig, en vez de TIC como TAC –Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento– y TEP –Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación–, la apropiación de las mismas se modifican: “Las primeras se refieren al empleo de las tecnologías como medios para aprender, pero también para transmitir información más específica: investigar de forma online, editar, compartir, experimentar, etc. En este caso, la idea de la cátedra es potenciar las TEP, que apuntan al dominio autónomo de las TIC, es decir, a la apropiación de éstas para alcanzar la “autorrealización” y aplicarlas como una herramienta que les permita crear e involucrarse en el desarrollo económico y social de la vida pública.” (Martin y Vestfrid, 2015).

Por otra parte, se mantuvo una reunión con la coordinación de la carrera, en la que se pudo indagar de qué manera las personas estudiantes estaban atravesando la pandemia, qué otras asignaturas estaban cursando y cómo se había sostenido la cursada en el primer cuatrimestre. Se pudo conocer que las mismas vivían con sus familias en La Plata, Berisso y Ensenada. Cabe destacar que la matrícula está conformada por trabajadores/

as Nodocentes de la UNLP, que hasta antes de la irrupción de la pandemia trabajaban de manera presencial en las distintas dependencias de la universidad, y a partir del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), salvo las/os trabajadoras Nodocentes que realizaron tareas esenciales, llevaron a cabo sus actividades laborales de manera remota.

Por otra parte, se consultó cuál era el grado de comprensión de las personas estudiantes con relación al funcionamiento del aula virtual y contaban con conocimiento previo, incluso de algunos asistentes que trabajaron en la cursada como Genially y Prezi. Esto permitió que el aprendizaje sea más dinámico, además, de que aprehendieron con facilidad el resto de las herramientas mencionadas con anterioridad.

Asistentes en línea, el nexos en la virtualidad

El desarrollo de la asignatura se llevó adelante con una modalidad mixta –encuentros asincrónicos en el aula virtual y encuentros sincrónicos vía zoom–, en el segundo cuatrimestre de 2021, los días martes de 19.00 a 21.30 horas.

Luego de realizado el diagnóstico, el equipo de cátedra diseñó clases virtuales haciendo foco en la asincronía y se propuso la producción de materiales educativos digitales como mediadores de contenidos.

Uno de los desafíos centrales para el equipo docente fue construir una comunidad de aprendizaje, de la que las personas estudiantes pudieran participar activamente y trabajar en actividades de manera colaborativa con sus pares. Esta cuestión fue central dado que se trataba de un aula virtual muy numerosa y al no tener presencialidad, la cuestión de la organización de equipos de trabajo que pudieran funcionar en la virtualidad se presentaba a priori como un tema de difícil resolución.

El diseño de clases asincrónicas se organizó de la siguiente manera: utilizando un cronograma realizado con la plataforma Genially – <https://genial.ly/es/> –, se trata de una herramienta para crear contenidos interactivos. En el mismo se daba cuenta de la organización de las clases y de la modalidad que asumirían (cuándo iniciarían las unidades temáticas y qué contenidos se desarrollarían en cada fecha, cuándo habrían encuentros sincrónicos, parciales, recuperatorios, entregas de trabajos prácticos), a fines de que el colectivo estudiantil tuviera a disposición la información para organizar su cursada.

Por otra parte, el primer día de clases se ofreció un foro de novedades donde podían encontrar avisos acerca de la cursada, que estuvo a disposición durante todo el cuatrimestre. A su vez, se publicó el programa de la asignatura y hubo una presentación del equipo docente que se realizó utilizando una pieza prediseñada en Genially.

La primera actividad solicitada fue que realicen una presentación en la plataforma Padlet – <https://padlet.com/> –, la misma funciona como una pizarra gratuita y online, dónde cada participante deja su nota con los datos que desee, incluso, puede agregar imágenes, archivos sonoros, gráficos, videos y luego puede ser modificada en caso de ser necesario.



La cátedra utilizó Padlet consultando: quiénes son, dónde trabajan, por qué se anotaron en esta carrera, si tenían alguna experiencia vinculada a la extensión universitaria y cuáles eran sus expectativas con respecto a esta cursada, al igual que si alguien se animaba acompañará su presentación con una fotografía propia. Se notó una apropiación del asistente, ya que un 75% reconoció en la encuesta inicial haber utilizado el asistente virtual previamente, y el resto pudo sumarse de manera favorable al uso del mismo.

Finalmente se conoció quiénes eran las personas estudiantes que habían realizado alguna práctica extensionista y qué conocían acerca del tema, a fines de recuperar sus saberes previos. Este relevamiento fue útil al momento de diseñar el resto de los encuentros de la materia.

Una de las herramientas que se utilizó para favorecer el trabajo en equipos fue: selección de grupos, del entorno web de moodle. Las y los estudiantes debían elegir en cuál participar hasta llenar el cupo máximo de integrantes. En la misma clase, la cátedra abrió un foro para facilitar la conformación de equipos y que los diálogos y decisiones al respecto se dieran dentro del entorno web, donde las docentes pudieran ser parte del proceso.

Con la certeza de que el estudiantado tenía dispositivos y conexión es que fueron planificados encuentros sincrónicos que se realizaban vía zoom. Hubo algunos en los que se decidió dividir al curso en pequeños grupos dentro del mismo zoom con la herramienta de Grupos, que permitía el mejor desarrollo de actividades prácticas en la que los estudiantes debían discutir con relación a una consigna propuesta por el equipo docente; dicha dinámica se realizaba al azar para que intercambiaran experiencias entre los grupos establecidos por ellos con anterioridad.

Las consignas trabajadas en estos equipos se vinculaban al análisis de los diferentes componentes en los proyectos de extensión, de manera que pudieran reconocer aspectos teóricos de los encuentros en la práctica, incluso, se les solicitaba repensar y justificar que modificarían de los mismos.

Esto permitió que el colectivo estudiantil comience a dimensionar la producción de un proyecto de extensión, como así también, mejoró el diálogo e intercambio entre pares como así también con las docentes, ya que la participación dentro de las clases fue en aumento. De manera análoga, el estudiantado demostró interés y gratificación por la experiencia, ya que plantearon que la gran mayoría aún no habían participado de este tipo de proyectos, tener la posibilidad de conocer los componentes y la forma de trabajo colaborativo que implica les motivaba a querer formar parte de los equipos extensionistas de sus lugares de trabajo o, inclusive, de otras facultades.

Uno de los trabajos realizados fue reconocer en una síntesis de proyecto, si se podía considerar realmente una teniendo en cuenta si figuraban: personas destinatarias, si se explicaba la propuesta y cómo se iba a llevar a cabo, si se especificaba el diagnóstico participativo y si se habían contemplado acciones vinculadas a la replicabilidad.

En el primer encuentro sincrónico se recuperaron cuestiones vinculadas al programa

de la materia y a la modalidad de cursada. Hubo un momento expositivo en el que se utilizó una presentación realizada en genially. Luego, se generó un intercambio y se compartió una consigna para que trabajen de manera colaborativa en la pizarra: Ideaboarz en la que se consultó: ¿qué es la extensión universitaria y quiénes intervienen en el proceso? Las personas participantes agregaron sus aportes y a partir de allí se generó un interesante debate.

La utilización de Ideaboarz se pensó en base a la posibilidad como se mencionó anteriormente: trabajar de forma colaborativa con la ventaja de hacerse en tiempo real, lo que permitió una lluvia de ideas más espontánea y al finalizar la misma, se puso en común lo expresando sin saber quiénes habían escrito cada idea (ya que los aportes eran anónimos) lo que facilitó que el colectivo estudiantil participe abiertamente sin condicionarse por si lo que pusieron coincidía o no con lo que se proponía sobre extensión universitaria.

El equipo docente utilizó diversas herramientas de comunicación para vincularse con las personas estudiantes: entre ellas podemos señalar al correo interno del entorno web, como la más utilizada para facilitar los casos en que los mensajes debían llegar de forma inmediata. Otra herramienta, pero ya más vinculada al trabajo colaborativo fue la participación del estudiantado en los foros propuestos para cada clase, dado que allí habían preguntas que eran respondida por las docentes, como así también hubo estudiantes que se expresaron abiertamente permitiendo que otros/as puedan beneficiarse de lo dispuesto allí y que pudieran sumar más consultas o vertir opiniones, incluso, se retomaban algunas cuestiones en las clases sincrónicas.

El diseño de las clases

Las clases eran publicadas todos los martes de manera asincrónica. A fines de facilitar la tarea al colectivo estudiantil, la cátedra decidió realizar PDF descargables para que puedan leer la clase offline y en el tiempo que dispusieran. Se procuró tener una organización de cada clase para amenizar la lectura. En cada una podía apreciarse al inicio de la misma una pequeña presentación: allí estaba explícito.

Otra dinámica que se empleó, fue la grabación de audios para variar y mostrar de otra forma lo que sería material escrito. Buscando evitar la constante exposición a las pantallas y teniendo en cuenta que la dinámica de grabaciones era mencionada por quienes participaban de la materia.

Al momento de publicar las propuestas de las actividades, se especificaba la fecha y modos/ formatos de entrega, al igual que si debía realizarse de forma grupal o individual. No solamente se tenía en cuenta lo mencionado con anterioridad, sino que se sumaban otros factores que formaban parte de la devolución del trabajo.

Para esto se diseñó un rúbrica con los criterios de evaluación, que eran los siguientes: respetar la extensión solicitada –tanto para trabajos escritos como para audiovisuales–;



presentación, comprensión y redacción –presentación en tiempo y forma, responder a lo pedido en la consigna y debían ser revisados antes de entregarse para que sea comunicable–; desarrollo teórico –debían vincular lo trabajado en clase con coherencia en el desarrollo práctico–. Por último y sin ser evaluado, se agregó una solapa que brindaba sugerencias o información útil para potenciar sus trabajos a futuro. Ya que como mencionan M. Victoria Martín y Pamela Vestfrid: “es necesario que se establezcan criterios de evaluación transparentes y claros, que ofrezcan devoluciones en tiempo y forma, y que propongan preguntas a los estudiantes de forma tal que favorezcan los procesos de reflexión.” (p.153, 2020).

CONCLUSIONES

Para finalizar, podemos considerar la intervención desde la Universidad de la Plata, a partir del avance del Aislamiento Preventivo Obligatorio dónde se otorgaron computadoras a quienes no contaban con las mismas para facilitar la cursada de sus estudios superiores.

De manera análoga, desde el rol docente es fundamental tener en cuenta estos factores que se mencionan en la encuesta inicial para la clase virtual del GEU como: el acceso a Internet –wifi o datos móviles–, los dispositivos con los que contaban los y las estudiantes al momento de trabajar desde sus hogares, la disponibilidad de los mismos durante las clases, entre otros.

Asimismo, tomar consideración de los asistentes online que conocían y cómo explicar sus usos, ofrecer alternativas para la descarga del material de la clase y que no deban hacer uso de Internet todo el tiempo por los costos que implican los datos móviles. Incluso, esto facilitó que si el dispositivo como tablet o computadora era compartido por el grupo familiar, el estudiantado podía acceder desde sus celulares.

En congruencia al eje elegido de Tecnicidades, podemos decir que debemos pensar a la implementación de las TIC, como algo más allá del uso cotidiano. Su utilización tiene que ser potenciadora para el grupo estudiantil, ya que si las consideramos como TEP –Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación –, como anteriormente hemos mencionado, estas se tornan a un dominio autónomo de las Tecnologías de la Información y Comunicación, es decir, que esta herramientas pueden ser aplicadas por las y los participantes del GEU en otros ámbitos, por ejemplo en los proyectos de extensión universitaria de los cuales formen parte.

La idea de la incorporación de diversos asistentes online permitió que además de poder conocerlos, puedan reconocer las ventajas de su utilización. Incluso, en algunos casos las y los estudiantes mencionaron que los pensaron como facilitadores para próximos trabajos.

Gracias a todo lo anterior, podemos concluir que las herramientas tecnológicas son claves para una educación inclusiva, en ocasiones es necesaria la intervención de un Estado presente que brinde políticas educativas de inclusión para que el estudiantado tenga la posibilidad de acceder a las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

Asinten, J. C. (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. Revista Universidad de La Salle (60) 97-113. Disponible e: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1354&context=ruls>

Consultado el 25/7/2022.

Casablancas, S. (2014) Enseñar con tecnologías. Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC. Colección didáctica "Caminos de tiza" Buenos Aires: Estación Mandioca. Disponible en <https://www.silvinacasablancas.com/wp-content/uploads/2019/12/Ensenar-Con-Tecnologias-Silvina-Casablancas.pdf>. Consultado el 25/7/2022.

González, Alejandro Héctor y Martín, María Mercedes (2016). Módulo 2 - Modalidades de enseñanza mediadas por tecnología digital. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54374>

Marotias, A. (2020). Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales. Ideas para educar con TIC en múltiples contextos. Ministerio de Educación Argentina. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/155487/claves-y-caminos-para-ensenar-en-ambientes-virtuales/download>. Consultado el 24/7/2022.

Litwin E., Maggio M, Lipsman M. (2004). "Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza. Casos para el análisis". Amorrortu editores. Buenos Aires-Madrid.

Martin M. V. y Vestfrid, P. (2015). *La aventura de innovar con TIC: Aportes conceptuales, experiencias y propuestas*. EPC. Obtenido de <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/1583/1563/5079-1>

Ministerio de Educación Argentina. Educar (2021). Escenarios combinados para enseñar y aprender. Escuelas, hogares y pantallas. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-complejos-para-ensenar-y-aprender-escuelas-hogare/download>. Consultado el 24/7/2022.

Reig, Dolors. (2013). *TIC, participación y ciudadanía*" [Entrevista]. Canalsolidario.org - Proyecto de Fundación Hazloposible. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=v3J-ButtAQo>

Reig, D. y Vilches L. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Fundación Encuentro.



Resignificando el diálogo entre saberes docentes en el marco del PAED

**Duca Carolina
Romero Ailín**

Tutoras UNLP
carolinaduca@hotmail.com.ar
romeroailin18@gmail.com

RESUMEN

El Programa de apoyo en la educación a distancia¹ (PAED) desarrollado dentro de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) tiene como objetivo acompañar a los equipos de cátedra en todas aquellas cuestiones relacionadas al diseño de actividades o propuestas bajo la modalidad a distancia. Este programa se enmarca dentro de las líneas que la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la universidad contempla, brindando espacios de apoyo personalizados a los/as docentes que así lo requieran dentro de esta unidad académica.

El contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio transitado por todos, potenció fuertemente la labor de este programa. En este trabajo se presenta un resumen de algunas actividades desarrolladas dentro del programa, a la luz de algunas categorías que nos permiten resignificar la experiencia en saberes docentes en diálogo.

PALABRAS CLAVE: Saberes docentes, prácticas de enseñanza, saberes pedagógicos, saberes tecnológicos

Introducción

En el marco del Programa de acompañamiento en la educación a distancia (PAED) desarrollado dentro de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), nos proponemos compartir la experiencia desarrollada en los asesoramientos realizados durante estos dos años y medio de trabajo consecutivo.

1.- De ahora en más PAED.

El contexto del aislamiento social obligatorio, requirió del acompañamiento a los equipos de cátedras en la emergente virtualización de sus propuestas pedagógicas. Propuestas, que quizás nunca antes habían sido imaginadas dentro de una modalidad de enseñanza mediada con tecnologías y mucho menos en esos limitados tiempos de implementación, donde por ejemplo, la identificación de especies, las prácticas de laboratorio y otras prácticas profesionales, fueron llevadas al escenario de la educación a distancia.

Nuestro trabajo consistió entonces, en recepcionar las necesidades de los equipos en esas “virtualizaciones” de propuestas, que como bien sabemos lejos está de ser producido de manera mecánica o técnica. A propósito de ello Burbules (2014) menciona que:

“Los entornos virtuales de aprendizaje no deben entenderse como experiencias generadas por tecnología de “realidad virtual”, sino como lugares de aprendizaje por inmersión en los cuales la creatividad, la solución de problemas, la comunicación, la colaboración, la experimentación, y la investigación capturan la atención de los participantes” (Pág. 4).

Los equipos de cátedra se encontraron en el desafío no sólo de cambiar sus modos de enseñar sino que también, de concebirlos desde otro modelo totalmente distinto al conocido.

La experiencia construida

En ese momento de incertidumbre múltiple, donde muchos/as docentes se encontraban conociendo en algunos casos por primera vez esas herramientas, nos abocamos a acompañar las selecciones guiando mediante entrevistas (encuentros por zoom) y ayudando en el “armado” o configuración de las actividades dentro de sus aulas virtuales.

Muchas de las preguntas si bien tenían que ver con la puesta en marcha de distintas actividades dentro del aula virtual (¿cómo configuro un foro? por ejemplo); la mayoría incluía en sus inquietudes la pregunta por si la actividad o el recurso seleccionado sería la mejor opción para su objetivo pedagógico.

Dado que varias de las consultas eran recurrentes sobre aspectos de configuración decidimos analizar junto con el equipo de Informática las consultas que llegaban para diseñar un documento donde se sistematicen las #Preguntasfrecuentes².

En esta tarea analizamos alrededor de 700 correos electrónicos arribados a la casilla de informática durante el primer cuatrimestre de la pandemia. Si bien no es que nos interese dar números, en este caso consideramos que el caudal refleja la demanda que exigió el clima de angustia de los primeros cuatrimestres a distancia.

El diseño de este material fue acertado en ese contexto, donde todos los equipos podían disponer rápidamente de aquellas respuestas/sugerencias sobre inquietudes comunes.

2.- Disponible en: https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/64263/mod_resource/content/1/%23PreguntasFrecuentes.pdf Consultado el 14/08/2022.



Digamos que se constituyó en una estrategia práctica al contexto.

Varios autores han desarrollado estudios sobre la incorporación de tecnologías a las propuestas de enseñanza - Landry (2010), Maggio (2016) y especialmente Kap (2013, 2014) analiza el impacto de ello, en las subjetividades docentes mencionando que: *“a la hora de pensar la inclusión de las tecnologías en las prácticas de enseñanza el reconocimiento de las tensiones resulta un elemento central tanto para el diseño de políticas, como de procesos formativos y de especialización”* citado en Duca (2020, pp. 5)

Quienes trabajamos en educación sabemos que un instructivo con algunas sugerencias pedagógicas no puede resumir lo que implican las decisiones didáctico pedagógicas a las que se enfrenta un docente en la virtualidad. Por lo que en las siguientes estrategias de acompañamiento, junto con el equipo de la Unidad pedagógica de la facultad (UPA) estuvimos presentes en el diseño e implementación de una serie de conversatorios, haciendo foco justamente en aquellas preguntas pedagógicas que nos atraviesan a la hora de pensar y planificar una propuesta virtual.

Los conversatorios, como otro dispositivo pedagógico, entendiéndolos como aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para... (Anijovich 2012); permitieron compartir buenas y no tan buenas experiencias, tejiendo red y dando ideas a quienes estaban iniciándose en la virtualidad. A su vez, fueron insumo de consultas para ir pensando en los siguientes encuentros. Una pregunta recurrente era respecto a la evaluación y los cuestionarios. Por lo que hubo un encuentro exclusivo sobre esa temática.

Mientras tanto, en la cocina de la organización, debatíamos ejes, abordajes, acompañamientos, alternativas y en definitiva lo que se deslizaba era la inquietud de ¿qué concepción de evaluación subyace a todo esto? ¿cómo podemos apuntar a una mirada formativa? ¿Y cómo acompañar esa mirada en el contexto de un aislamiento obligatorio?

En este momento de análisis donde, un tiempo después, nos detenemos a revisar los movimientos, que implicó la pandemia, resulta fuerte decir que nos preguntamos ¿desde dónde enseñamos? o ¿desde dónde evaluamos? pero realmente fueron preguntas esenciales para tomar decisiones sobre los modos, los recortes de contenidos y especialmente la flexibilidad de las decisiones asumidas, ya que en muchos casos hubo que ajustar sobre la marcha, entre otras tantas cuestiones.

Dentro de este período, institucionalmente se gestó la aprobación de la Tecnicatura Universitaria en Agroecología, lo que significó el diseño y acompañamiento al equipo docente de la carrera, en la construcción de las aulas virtuales.

En este caso el encuentro con la coordinación, el equipo de la UPA y el aporte del PAED, permitió mediante diversas reuniones organizativas, dar tiempos y decisiones que anticipen las cursadas virtuales o semipresenciales. Para ello el equipo de la UPA acompañó en el diseño de los programas al equipo docente y hacia el final de los mismos nos sumamos mediante capacitaciones, al armado de las aulas virtuales. Allí se realizaron

acuerdos sobre un formato uniforme que ordene la experiencia del ingresante, al compartir las materias las mismas estructuras áulicas: una pestaña de presentación del equipo (con fotos y comentarios de su trayectoria) con un foro de avisos y el programa, el ordenamiento de unidades temáticas, los espacios de consulta, etc. Las definiciones de colores y flyers por materia fueron construidos con la ayuda del equipo de comunicación de la facultad. El desafío era construir aulas que fueran lo suficientemente transparentes respecto de dónde está cada información y donde los estudiantes puedan rápidamente, leer esa lógica replicada en todas las asignaturas.

Si bien parecen detalles, el inicio de la carrera permitió sobre la experiencia anterior, anticipar aquello que le sucede a un estudiante cuando ingresa a un aula virtual, y las decisiones que toman los equipos de cátedra para presentar los contenidos, hasta incluso dejar el mail de contacto para los estudiantes que quieran comunicarse con los docentes y no están matriculados en el aula.

La estructura de aula definida colectivamente para las asignaturas del primer cuatrimestre se replicó en el segundo cuatrimestre en curso, favoreciendo la inclusión y el habitar de las aulas de la carrera tanto para los/as estudiantes como para los/as docentes y el equipo de coordinación.

De todo lo expuesto en este breve resumen que engloba el trabajo realizado en el marco del PAED nos quedamos pensando en la importancia de resignificar el diálogo entre saberes docentes y capitalizar todo lo construido en estos últimos años.

Algunas conclusiones

La experiencia compartida enuncia de alguna manera los diversos procesos por los cuales los/as docentes de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales se vieron involucrados en el desafío de enseñar mediando con tecnologías y cómo se los acompañó desde el programa PAED en articulación con diversos equipos de trabajo de la facultad.

El abordaje desde una mirada pedagógica permitió al equipo de trabajo acompañar a esas propuestas primero abordando la intencionalidad didáctica de las cátedras, comprendiendo sus intereses y luego sugiriendo herramientas o diseñando materiales que vayan en línea con esos objetivos.

Para el desarrollo de una propuesta virtual no basta con saber dónde hacer clic, pero ese saber tecnológico es necesario y cuando no está, entramos en el terreno de la incertidumbre, lo desconocido. Allí el trabajo fue contener y acompañar la construcción de ese saber, a docentes que de pronto se encontraron jugando un juego al que le cambiaron las reglas. Ni más ni menos que en su trabajo.

Tampoco alcanza con saber para qué sirve un foro sino que también es necesario saber cómo intervenir, cuándo y cómo hacerlo, desde un saber didáctico. El rol del tutor en la



virtualidad es clave para guiar y sostener las trayectorias, pero eso lo sabíamos quienes por diversos motivos ya teníamos experiencia en ello, no quienes hasta hace tres meses sólo conocían los espacios virtuales como repositorios de material.

Los equipos tuvieron que hacer ese giro copernicano en la concepción de las aulas, había que pasar de ver al aula virtual como una lista de archivos, para fomentar y construir el “habitar”³ el aula, hacerla propia, que se conformará como el corazón de la propuesta.

En lo que respecta a evaluación, las re-preguntas a sí mismos sobre si ese conocimiento fue aprendido más allá de los resultados de un examen, fue clave para seguir pensando y trabajando en que esas instancias son tan parte del proceso de aprendizaje como nuestras clases (saber didáctico y pedagógico).

Los saberes tecnológicos aprendidos durante este tiempo caótico, están todavía siendo “metabolizados” metafóricamente, por la relación que estos suponen en nuestros saberes docentes (Terigi, 2012).

Sin dudas este tiempo donde el trabajo docente se llevó a un escenario educativo inédito, dejó de manifiesto la importancia del saber pedagógico. Un saber que *“puede ser interpretado desde la situación particular de cada uno. Es un saber que tiene que ver con lo que hacemos y con lo que somos, que recupera la existencia y la transforma en contenido de lo que está por venir (...) es un saber que tiene que ver tanto con el saber de la experiencia práctica, como con el pozo de sabiduría que va conformando nuestra experiencia y que orienta el pensar y vivir en lo educativo”* (Alliaud, 2017: p. 79) y de cómo ese saber puede también ser potenciado en otros espacios, con otros actores, en otros escenarios educativos.

Como enuncia Edelstein (2016) la enseñanza es una práctica social, compleja e histórica donde cobran relevancia tanto las determinaciones que asume cada docente, como el contexto histórico e institucional en el que esa práctica se inscribe. Dentro de esta concepción revalorizamos las prácticas de enseñanza construidas en esos cambios vertiginosos, reconocemos los equipos de cátedra como espacios de co-formación y a las instituciones como espacios de construcción de comunidad.

La importancia del trabajo en equipo consideramos que es un punto a resaltar en esta experiencia porque el acompañamiento en la virtualización no sólo se realizó atendiendo lo emergente, sino también facilitando espacios de escucha, socialización y asesoramiento sobre las necesidades de los equipos, apuntando a la profundización de las reflexiones a las que se iba arribando en el marco de las prácticas concretas. Esa mirada integral es la que permite justamente que los aspectos más técnicos de los saberes tecnológicos, no se sobrevaloren por encima de los pedagógicos. Fue de alguna manera, lo que nos permitió ir entrelazando los saberes en el marco de su construcción. Pensar el asesoramiento como una oportunidad para tejer saberes, en la práctica específica, permitió que emergieran

3.- Cuando decimos “habitar” retomamos la expresión de Caruso y Dussel (2003) respecto de la invención del aula.

preguntas pedagógicas donde quizás no habían sido formuladas previamente.

En el abordaje de las demandas construidas dentro del programa nos fue significativo no sólo dar respuesta a las consultas puntuales sino poder ver, anticipar y pensar en conjunto como abordar de la mejor manera posible las necesidades institucionales respecto de la educación a distancia.

La experiencia transitada con sus aspectos positivos y negativos, construyó una instancia de práctica docente concreta de educación a distancia, donde lo inesperado, lo inimaginable y hasta lo rechazado o resistido, hoy se vuelve contenido de reflexión.

Quisimos compartir el itinerario que el PAED transitó en estos tiempos, intentando hacer visible una pequeña porción de los posibles aportes recorridos, procesos y aprendizajes que los propios equipos de cátedras e instituciones han realizado alrededor de la experiencia de virtualización, en una introspección de la cual nos impulsa a salir de esta situación más fuertes y a seguir profundizando los cambios positivos que estos movimientos generaron.

Bibliografía consultada:

ACHILLI, E. L. (1986) "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". En Cuadernos de Formación Docente N° 1, Universidad Nacional de Rosario. Disponible en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4882/4367>

ALLIAUD, A. (2017) Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio. Ciudad de Buenos Aires. Paidós.

ANIJOVICH R., (2012) Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Ciudad de Buenos Aires. Paidós.

BURBULES, N. C. (2014). Los significados de "aprendizaje ubicuo". Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898105.pdf> (consultado el 14/08/2022).

CARUSO, M.; DUSSEL, I. (2003) Introducción, en: La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires, Santillana. pp. 13-21.

DUCA, C. (2020) Planificación y dictado de capacitación, para el diseño pedagógico de aulas virtuales, destinada a los docentes de la carrera del Tramo de Formación Pedagógica del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 210 de La Plata (Tesis de grado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciada en Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2032/te.2032.pdf>



EDELSTEIN, G. (2016) "Práctica Docente" en Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación. Fondo de Cultura Económica - UNAM. México. Disponible en <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=P&id=8&w=Pr%C3%A1ctica>

EDELSTEIN, G., y CORIA, A. (1995) Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia, Buenos Aires, Kapelusz

MAGGIO, M. (2016). Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza: Hacia una tecnología educativa re-concebida. Tesis de Doctorado. Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6051>

MARTIN, M. M., GONZALEZ, A. H., BARLETTA, C. M., & SADABA, A. I. (2012). Aulas virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores. En VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.

TARDIF, M. (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid. Narcea

TERIGI, F. (2012), Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación "¿Qué debe saber un docente y por qué?", organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, Santillana.

Revisando la formación docente de profesores de música. Modificaciones en las prácticas de la enseñanza en el nivel superior a partir de la experiencia de la virtualidad

Martínez Isabel Cecilia
Ordás Manuel Alejandro
Alimenti Bel Demian
Pelufo Santiago
Milomes Luciana

Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata
metodologiaap.fdaunlp@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos revisar las experiencias recientes en torno a los dispositivos de formación docente utilizados en el marco de la asignatura Metodología de las Asignaturas Profesionales, teniendo en cuenta las transformaciones que surgieron a partir de la experiencia de la virtualidad y el uso de tecnologías en la preparación de microclases. Particularmente, nos centraremos en la incorporación de nuevas herramientas y estrategias didácticas para los tutoríos de prácticas de enseñanza desarrolladas por los estudiantes. A través de la revisión histórica del trabajo en la cátedra y de la reflexión acerca de la formación de profesores de música describimos los avances, desafíos y problemáticas actuales que emergen como resultado de la experiencia virtual. A partir de la misma se ampliaron las estrategias didácticas y reflexivas utilizadas por la cátedra favoreciendo el desarrollo de la planificación, la preparación y la concreción de las prácticas de la enseñanza en la música en el nivel superior.

PALABRAS CLAVE: Formación docente; Música; Prácticas docentes; Educación superior; Virtualidad



INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos revisar las experiencias recientes en torno a los dispositivos de formación docente utilizados en el marco de la asignatura Metodología de las Asignaturas Profesionales, teniendo en cuenta las transformaciones que suponen respecto del trabajo de años anteriores. Nos centraremos particularmente en el trabajo realizado en relación con las prácticas de enseñanza desarrolladas por estudiantes.

Metodología de las Asignaturas Profesionales es una asignatura que culmina la formación pedagógica en los profesorado de música de la Facultad de Artes (UNLP) para las orientaciones de educación musical, dirección coral, dirección orquestal, composición, piano, y guitarra.

El contexto del curso es el de formación de formadores, y se enfoca en la formación profesional de los futuros profesores de música, particularmente orientando la enseñanza hacia el nivel superior, terciario y universitario.

La cursada de la materia se divide en tres instancias teórico-prácticas, con distintos niveles de acompañamiento y tutorío por parte del plantel docente de la cátedra. Con una distribución de clases teóricas y prácticas, en una primera instancia se abordan los conceptos de fundamentación teórica y epistemológica acerca del conocimiento musical, las ontologías concomitantes acerca del pensamiento en la música, las teorías y modelos pedagógicos tradicionales de enseñanza, y las nuevas concepciones acerca de la música que complejizan la mirada y renuevan los planteos pedagógicos de cara a la formación superior.

En una segunda instancia se realizan prácticas de enseñanza, las cuales son tutoriadas individualmente con cada alumno/a por parte de los y las profesoras miembros de la cátedra. Dichas prácticas constan de la preparación y sustanciación de una clase del nivel superior a cargo del estudiante, empleando contenidos relativos a su propia incumbencia disciplinar, (materias de ejecución, de análisis, de lenguaje musical, de percepción auditiva, de composición, etc). La última instancia consta de la realización de un trabajo final de elaboración teórica, con base en el análisis de la práctica pedagógica realizada previamente y la vinculación con un tema de interés del propio alumno/a.

El presente trabajo hará foco en la instancia de realización de prácticas de enseñanza de la cursada y sus modificaciones y transformaciones a partir del cambio de modalidad relacionados con el uso de las tecnologías. El formato del curso prevé la realización de prácticas de enseñanza que integran el núcleo práctico de la asignatura y la sustanciación de uno de los objetivos principales de la materia, la formación profesional de los futuros profesores de música. El dictado de clases de música en el nivel superior requiere de la presencialidad, casi con exclusividad, de los estudiantes y el docente para poder llevar adelante los saberes y las competencias musicales específicas que requiere la intervención

állica, sean éstas tocar un instrumento, dirigir un coro o una orquesta. Ante los cambios provocados por el Covid-19 entre los años 2020 y 2021 debieron re-ade cuarse las tareas relacionadas con las prácticas de la enseñanza, que fueron canceladas por la situación de pandemia. En esta re-ade cuación surgieron modificaciones en cuanto a la elaboración de los materiales didácticos, a la realización de la planificación de la clase de música y sus objetivos y finalmente de la concreción propiamente dicha de la práctica. En ese sentido la tecnología resultó un pivot esencial de articulación para la modalidad virtual de las prácticas de enseñanza. Por ende la situación demandó nuevos desafíos para la cátedra y los resultados alcanzados de la adecuación de la realización de esta instancia de la materia son reflexionados y discutidos en el presente trabajo.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Antecedentes

A fin de ubicarnos en las experiencias actuales, presentamos un recorrido de cómo se han ido modificando las formas de trabajar las prácticas de la enseñanza en distintas etapas de la historia de la cátedra, teniendo como eje la utilización de distintas tecnologías. La virtualidad forzada por la crisis COVID-19 constituye una etapa bisagra en esta historia.

El trabajo alrededor de las prácticas de la enseñanza comprende distintas instancias: desarrollo de la planificación, observación del curso de destino, puesta en acto de las clases, y distintas formas de recuperación de esa experiencia.

En épocas anteriores, el trabajo de planificación de las prácticas tenía como punto de partida la realización de un parcial individual y domiciliario, que consistía en la formulación de un plan de clase. Este plan podía luego concretarse efectivamente, junto con otros a desarrollar de manera similar, a partir de un tema dado por la cátedra de destino. La intervención docente sobre este trabajo de planificación posterior al parcial estaba planteada en espacios de diálogo presenciales e individuales, a modo de clase de consulta, en los que cada estudiante mostraba los avances de su trabajo y recibía correcciones e indicaciones acerca de cómo seguir avanzando. Una cuestión a señalar respecto de estas instancias tiene que ver con las dificultades materiales y técnicas para revisar los materiales musicales seleccionados para las clases. En épocas en las que el acceso a materiales en formato de audio o video y las posibilidades de compartirlos estaban más restringidos, a veces se terminaba basando la conversación acerca de los materiales en la partitura —la música en formato gráfico, de texto—, lo cual implicaba una limitación para esas intervenciones docentes.

Desde sus inicios, algo que caracterizó el trabajo de realización de prácticas de la enseñanza en la cátedra fue la voluntad de producir un registro de las mismas, que cumpliera distintas funciones. Por un lado, como herramienta para la formación de los estudiantes, el registro permite recuperar la experiencia posteriormente desde otra perspectiva. Por



otro lado, construir un archivo que conserve en el tiempo diversidad de clases da lugar a la producción de conocimiento acerca de la enseñanza en el interior de la cátedra, a la vez que constituye una fuente de la cual extraer potenciales materiales didácticos en una asignatura cuyo objeto de estudio es la enseñanza. Asimismo la acumulación de registros audiovisuales de prácticas de enseñanza dio por resultado un corpus de materiales didácticos que la cátedra recopiló y utilizó como insumos para la práctica de la observación, la reflexión didáctica-pedagógica-musical y la planificación de las clases.

A fin de poder captar los distintos aspectos considerados más relevantes en una clase de música —la música que suena y las acciones e interacciones de docentes y alumnos, tanto en su dimensión verbal como en su dimensión no verbal o corporal— se optó por un registro audiovisual, en lugar de otras posibilidades, como podrían haber sido un registro escrito o un registro sonoro. Inicialmente, la tecnología utilizada para tal fin era videogravar las clases con una cámara provista por la cátedra, en el caso que los alumnos no tuvieran, y contaba con la particularidad que de acuerdo al avance de la tecnología para el registro, edición y realización del formato audiovisual se pasó de entregar los videos de las prácticas de enseñanza registrados en cassette VHS, a la subida a YouTube con el envío del enlace correspondiente para acceder al mismo vía la plataforma AulasWeb de la cátedra, pasando por el CD-Rom, DVD, miniDV, miniDVD, y demás formatos físicos que se sucedieron hasta llegar a la entrega enteramente digital. Esta simplificación en los formatos de entrega también se vió reflejada en el acceso a las herramientas y mecanismos de registro de las clases, esto es, que si antes había que recurrir a una buena cámara de dimensiones considerables, (muchas veces, prestada, o alquilada), buscar el espacio para la misma y ubicar el plano adecuado para la grabación; ahora basta con el uso de un teléfono celular con una cámara regular para tener un registro de imagen y sonido más que aceptable en full-HD.

Una vez entregado el registro en video de la práctica, se procedía a realizar un visionado individual y domiciliario para realizar una evaluación y hacer una devolución al practicante. Además, se seleccionaban fragmentos relevantes de cada video para revisar y analizar grupalmente en clase. Los alumnos, por su parte, hacían su propio visionado de clase y producían un escrito acerca de la experiencia en dos etapas: después de dar la clase y después de ver el registro en video. Por lo tanto, la autoevaluación de la propia práctica de enseñanza emerge como un dispositivo de evaluación de la cátedra que conservamos actualmente. Esta autoevaluación intenta contribuir a la construcción del conocimiento docente a partir de la reflexión acerca de las propias prácticas, como un elemento del oficio de enseñar, valorando la narrativa (Caporossi, 2009) en tanto forma de poner en juego dicha reflexión.

En el año 2014, se comenzó a utilizar paulatinamente un espacio virtual moodle en la plataforma AulasWeb de la Universidad Nacional de La Plata. Esto permitió sumar modalidades digitales para la entrega de trabajos, así como también para la comunicación entre docentes y estudiantes. A partir de estas novedades tecnológicas, se abrieron

posibilidades para el trabajo en relación con las prácticas. La entrega del registro de la práctica, que en ese momento se realizaba en formato digital, pero físico, pasó a realizarse de manera online. Los videos de las prácticas pudieron alojarse directamente en la nube, y se generó un foro de videos para poder socializar esas experiencias hacia dentro del grupo de cursada.

Con estas nuevas posibilidades de lo digital, también empezaron a surgir otras cuestiones a considerar más detenidamente, como son las relacionadas con la soberanía sobre los recursos tecnológicos utilizados y los derechos de imagen y privacidad de los estudiantes. Al recurrir a sitios como Youtube para alojar y compartir las prácticas grabadas, por ejemplo, se vio afectada la integridad de ese material debido a restricciones ligadas a los derechos de propiedad de autor sobre las obras musicales utilizadas. Por otra parte, la facilidad para hacer circular y acceder a estos materiales digitales en los que aparecen alumnos de nuestra materia, como también alumnos y profesores de las materias de destino, nos obliga a pensar cuidadosamente su uso, con la idea de respetar los derechos de todas las personas involucradas. En épocas anteriores, cuando el aula era un ámbito mucho más cerrado, menos “poroso”, la utilización de los registros en video de las clases tenían un efecto limitado a un momento y a un grupo específicos. A partir de la omnipresencia de lo digital y el uso masivo de internet, ese efecto se vuelve difícilmente mensurable, y fenómenos como la viralización entran en el horizonte. Esto se agudizaría notablemente durante los años de enseñanza virtual más recientes. Se trata de problemáticas que emergen de la situación actual, en la que tiene lugar un nuevo ecosistema comunicativo (Martín-Barbero, 2009), que enmarca la actividad áulica.

Modalidad virtual en los años 2020 y 2021

Dadas las condiciones de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), y la necesidad de continuar con el dictado de la materia en todas sus instancias formativas, fue imperioso, a la vez que necesario, una readaptación de las prácticas pedagógicas y los modos de dictar la materia. Buscando mantener la excelencia académica, se reformularon los horarios, frecuencia y modalidad de cursada, virtualizando todos los encuentros mediante las plataformas *Zoom*, y/o *Google Meet*. Se plantearon instancias tanto sincrónicas (o en vivo) como asincrónicas a los fines de pautar el trabajo y el seguimiento de la adquisición de los contenidos por parte de los estudiantes; contenidos que también tuvieron que ser revisados y re-adaptados al contexto de situación.

Por otro lado, como ya dijimos más arriba, este curso consta de un importante segmento del año dedicado a la realización de prácticas de la enseñanza, y ahí es donde quizás más se tuvo que adaptar la modalidad de clase presencial, a una situación de simulación frente al propio curso (alumnos/as compañeros/as de cursada), a modo de microclase (Anijovich



et al., 2009), sumado al componente de virtualidad que resultaba ineludible y se erigía como la única manera posible de llevar a cabo dictar una clase en vivo, esto es, cada uno en sus casas, y mediante una plataforma de videollamada.

Se evaluaron las ventajas y desventajas de realizar las prácticas de enseñanza de esta manera. Lo principal que desaparecía era *el otro*, los alumnos y alumnas destinatarios de la clase. Un grupo de personas, no solo a quien dirigirse, sino mediante las cuales el profesor practicante interactúa constantemente, y más aún, planifica su clase directamente pensando en esa interacción. Esto trajo aparejado una reformulación de la planificación de la práctica docente, pero una de las ventajas fue que *ese otro* a quien se dirigiría el prof. practicante serían sus propios compañeros de cursada, con lo cual, al tratarse de pares, se pensaría muy bien qué contenidos dar, cómo abordarlos, el grado de profundidad de análisis empleado, y demás aspectos en vías de conformar la mejor manera posible de comunicar *lo que hubiera sido una clase ideal*, hipotetizando todo lo sucedido, hasta las eventuales respuestas de los alumnos destinatarios de la hipotética clase. Esto obligó a los profesores practicantes a profundizar los análisis y ser muy claros en el enfoque de los contenidos a abordar y su alcance, dado que al comunicar dicha práctica a sus compañeros/as de cursada, debía asemejarse a una presentación de tipo ponencia en congreso, donde se expone lo previamente realizado con una modalidad expositivo-explicativa.

En sintonía con esto se volvió necesario realizar un trabajo exhaustivo sobre cómo comunicar la clase en un contexto de virtualidad. Fue necesario trabajar sobre recursos que permitieran a los alumnos mostrar los contenidos con claridad así como hacer presente la elaboración sobre el material musical de manera virtual. Para esto se trabajó, no sólo en el desarrollo y análisis del contenido sino en cómo mostrarlo a través de los recursos que provee la virtualidad. En el espacio de tutoríos se acompañó a los alumnos para que pudieran mostrar su elaboración del contenido con claridad a través de presentaciones en power point o similares, haciendo hincapié en lograr una efectiva gestión de la información en cada propuesta de clase. A su vez, se generó un espacio de interacción donde no sólo los profesores de la asignatura recomendamos herramientas virtuales para mostrar el material musical sino que los mismos alumnos también aportaron sus conocimientos y sugerencias a sus compañeros según las necesidades que surgieron de las prácticas de cada uno. Esto llevó a que se armara un documento virtual en el que tanto profesores como alumnos pudieron compartir información sobre softwares, páginas de internet y herramientas diversas que resultaran de utilidad para trabajar las prácticas en contexto virtual. Como resultado las prácticas mostraron una diversidad de recursos permitidos por la virtualidad que en instancias presenciales no hubieran sido explorados. Los alumnos se filmaron y grabaron tocando, mostraron análisis musicales de diversa índole a través de herramientas multimediales, y desarrollaron materiales didácticos que pudieron ir mejorándose en el proceso de tutorío. De alguna manera, las limitaciones que

imponía la situación de virtualidad nos obligaron a poner el foco en ciertos aspectos de la preparación de la clase, que en ocasiones quedaban relegados durante la preparación de las prácticas presenciales.

Otro aspecto a destacar fue que, al dejar los temas de las clases a elección de los estudiantes —en lugar de depender de lo requerido por la cátedra de destino—, emergieron contenidos y problemáticas relacionados con prácticas que usualmente no tienen un lugar en el curriculum de la institución. En la modalidad presencial el tema indicado en el programa y sugerido por los profesores de la cátedra destino daban un marco normativo al contenido. En reiteradas ocasiones esta situación limitaba la planificación y la manera de pensar la música para ser enseñada por parte de los alumnos, y replicaba modelos tradicionales de clases que justamente se discuten en el curso durante la primera parte del año. En la modalidad virtual, en cambio, el pensar un contenido por fuera o por dentro de un curriculum institucional permitió todo tipo de abordajes creativos para poder enseñar algo que usualmente no se enseña o que uno tiene un interés particular en enseñar. El hecho es que al pensar un contenido musical “libre” y como este es presentado se convirtió en un hecho creativo que había que trabajar y desarrollar en los tutoríos para llevar adelante un práctica virtual. Esto nos permitió ampliar nuestra propia mirada, conocer desde otro lugar a nuestros alumnos y generar en ellos un mayor interés y compromiso con la tarea.

En cuanto a la forma de llevar adelante los tutoríos durante esta etapa, el paso a la virtualidad aportó posibilidades interesantes. En general, podríamos decir que nos permitió tener un mejor seguimiento del proceso de trabajo y pudimos implementar de otra forma la modalidad de taller que se había incorporado anteriormente. En esta instancia, dentro de cada grupo, los alumnos compartían sus avances en una carpeta en común alojada en la nube. De esta manera, durante los encuentros sincrónicos cada uno podía revisar sin dificultades el trabajo de los demás, para participar de manera más informada en la reflexión al respecto. Esta modalidad también permitía un acceso mucho más sencillo a los materiales gráficos y audiovisuales, que se podían revisar en cada clase, enriqueciendo el análisis. Además, la confección por parte de cada alumno de una bitácora online de trabajo, a la vez que lo ayudaba a ser más consciente de su propio proceso, facilitaba la tarea de monitoreo y andamiaje de los docentes. Del mismo modo nos permitió avanzar en el seguimiento del análisis de los materiales musicales de la clase ya que los mismos conforman un insumo importante para poder presentar un contenido musical en la modalidad virtual. Esto nos condujo a reforzar la idea, que traíamos de la presencialidad, de que el análisis del material musical es relevante para pensar la música ha ser enseñada y derivar contenidos musicales para la clase.

El registro de las prácticas se simplificó en esta etapa, y en cierto sentido fue un registro mucho más fiel a lo sucedido durante las distintas clases. A diferencia del registro



en video de una clase presencial, que generalmente se limita a un punto de vista y deja afuera mucho de lo que se dice y se hace, el registro en video de la clase virtual conserva prácticamente todo lo que ocurre —públicamente— en el marco de la misma. Aunque esto se debe en parte a que se trata de una experiencia más limitada, especialmente en el caso de una clase de música. La práctica musical grupal, por ejemplo, requiere una sincronía entre los participantes que la tecnología actual para videollamadas no permite, de manera que muchas actividades típicas de una clase de música son imposibles de mantener en la enseñanza virtual.

Como parte de las modificaciones que tuvieron lugar en el marco de esta etapa, el trabajo final de la cursada —que anteriormente había consistido en el desarrollo de un proyecto pedagógico o un escrito monográfico— pasó a requerir de los alumnos un trabajo de reflexión grupal a partir del análisis de sus propias prácticas y de las crónicas que cada uno había elaborado sobre las mismas.

Modalidad presencial, virtual y bimodal en la actualidad

Este año nos situamos en la vuelta a la presencialidad con la posibilidad de regresar al formato de prácticas presenciales. A partir de los aprendizajes y avances de los últimos años y del excelente resultado de la experiencia de realización de prácticas virtuales, se optó por combinar las formas de trabajo previas con las que surgieron durante la virtualidad. Actualmente se realiza una práctica de enseñanza de manera presencial en nivel superior y una microclase frente a los propios compañeros aprovechando los recursos incorporados en la virtualidad.

Este periodo de pospandemia nos encuentra incluso con un nuevo formato de comisiones, en donde se mantiene la división de teóricos y prácticos presenciales con los que tradicionalmente ha contado la asignatura pero se suma una comisión de teórico-prácticos enteramente virtual como parte del proyecto de la Comisión de Egreso de la Facultad de Artes. Dentro de este proyecto se contempla la creación de espacios de acompañamiento para alumnos cercanos al egreso que por diversos motivos no pueden cursar la asignatura de forma presencial. El trabajo previo de los últimos dos años de virtualidad ha permitido que esta modalidad completamente virtual pueda desarrollarse sin inconvenientes, brindando un espacio de cursada a alumnos en diversas partes del país. Dentro de la comisión virtual se plantea el tutorío y presentación de tres clases en formato virtual en el marco de la comisión.

En las comisiones de prácticos presenciales se mantienen las herramientas digitales y las estrategias de trabajo incorporadas durante la etapa anterior para los tutoríos de las prácticas. Además contamos con la posibilidad bimodal de tutorío donde se reemplazan los encuentros presenciales por clases sincrónicas por videollamada, como forma de seguimiento y acompañamiento virtual de la planificación.

CONCLUSIONES

En líneas generales podemos decir que la incidencia de la modalidad virtual y la incorporación de tecnologías en el diseño, la preparación y la realización de la práctica de la enseñanza de la música, durante la pandemia, trajo consigo cambios, transformaciones y modificaciones que, de alguna manera, resultaron beneficiosas y enriquecedoras para el acompañamiento pedagógico-didáctico de los alumnos que la cátedra realiza durante una parte del curso. Alguno de los puntos fuertes que podemos destacar de la experiencia vivida en relación a la virtualidad y la tecnología educativa es que potenció la dinámica de preparación y realización de la microclase. Al tener que trabajar un material musical a enseñar en un formato de clase que es de simulacro (frente a un curso que no es real pero que conoce del tema) permitió profundizar en cómo este es presentado, cómo es analizado y cómo se relaciona con el contenido, y finalmente cómo es explicado y expuesto a los otros. Si comparamos con la época anterior a la pandemia, encontramos una dificultad en cómo era habitualmente presentado el análisis de un material musical a ser enseñado en una clase presencial. En general terminaba reducido a algunas notas que los alumnos exponían en una pizarra a modo de guía pero sin mucho sentido como análisis significativo de la clase. La realidad es que en la actualidad la presentación multimodal de un contenido de música en el nivel superior se vuelve imprescindible y de alguna manera la experiencia de virtualidad potenció dicho abordajes.

Asimismo el ordenamiento de las tareas que tenían que realizar los alumnos para la preparación de una práctica de enseñanza también se vió favorecido por la virtualidad y la disponibilidad de herramientas tecnológicas. Colaboró principalmente en que los estudiantes puedan mostrar y desarrollar sus análisis, sus demostraciones, sus conceptualizaciones y sus exposiciones del contenido a ser enseñado de una forma más ágil y ordenada. Permitiendo que la cátedra pueda aportar en detalle para la construcción de los materiales didácticos de la clase.

Finalmente la idea de simulación de clase (microclase), que fue la solución que encontramos para que los alumnos puedan continuar practicando en la virtualidad, y que podría resultar problemática en un primer momento, se convirtió actualmente en una estrategia didáctica que la cátedra utiliza previamente a la realización de prácticas de enseñanza presenciales. La simulación de la clase permitió sacar las ataduras temáticas y conceptuales a los contenidos institucionalizados que se trabajaban antes de la pandemia. Como resultado los alumnos pudieron exponer con mayor soltura e integración los contenidos específicos de la música. Esto nos plantea que tal como se encuentran formulados los contenidos mínimos y las formas estandarizadas-canónicas de enseñar la música en el nivel superior, estas deberían ser revisadas y reflexionados para que no restrinjan la enseñanza musical y la complejidad que involucra al fenómeno musical, sino que por el contrario lo potencien creativamente para quien tenga que realizar dicha tarea docente.



BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, P., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Paidós.

Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes en L. Sanjurjo (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-149). Homo Sapiens Ediciones.

Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la Educación*, 10(1), 19-31. <https://doi.org/10.14201/eks.15549>

Un abordaje de la desinformación: recursos digitales en el aula

Mariela Viñas
Cristian Secul Giusti
Camila Vallefin
Karina Vanesa de Lima

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET)
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)
Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE)
Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS)
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

mvinas@fahce.unlp.edu.ar
cvallefin@fahce.unlp.edu.ar
cristiansecul@gmail.com
karinadelima.10d@gmail.com

RESUMEN

En estos tiempos, la información corre rápidamente por los distintos medios de comunicación. Estamos acostumbrados a leer y difundir inmediatamente la información y los hechos que suceden. Sin embargo, una de las cuestiones consiste en saber si los sucesos son correctos o incorrectos y reconocer si la sobreabundancia informativa puede convertirse en un gran inconveniente.

Por este motivo, el presente texto expone una experiencia realizada en el seminario denominado “La búsqueda en bibliotecología: una aproximación a la infodemia, las falsas noticias y la estrategia de la verdad” en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, durante la cursada de verano de este año a los/as alumnos/as de la carrera de licenciatura en Bibliotecología y Ciencia de la Información. En dicho curso, se detallaron diversos recursos digitales y trabajamos en conjunto para pensar y reflexionar sobre la verificación de la información y las noticias.

PALABRAS CLAVE: Comunicación, desinformación, universidad, recursos digitales, bibliotecología



INTRODUCCIÓN

En la actualidad multimediática, la información se configura como una necesidad humana que continúa interpelando a la ciudadanía y forjando un vínculo distintivo en las sociedades. Por tal motivo, el tratamiento analítico de lo informacional implica una relevancia en el ámbito educativo y en el estudio de las estructuras de las noticias y los modos de comprender el acceso a los acontecimientos del país y del mundo. El acto de informarse encierra un universo puntual que atraviesa contextos, reconstruye prácticas y constituye lo que sucede a nuestro alrededor (o lo que creemos en función de lo que experimentamos en la lectura). Los avances tecnológicos han provocado una transformación en los hábitos lectores e impactados en el plano educativo. La transmisión de datos se encuentra en plena reconfiguración por la ocupación de tecnologías dinámicas que operan en un escenario de búsqueda, lectura y escritura (teléfonos celulares, algoritmos y grandes datos perfilados y circulantes en la web).

Las situaciones derivadas de la desinformación trastornan las etapas y complejizan las indagaciones en el aprendizaje en el aula y en el propio desempeño pedagógico entre docentes y estudiantes. Por ello mismo, desde el seminario de grado “La búsqueda en bibliotecología: una aproximación a la infodemia, las falsas noticias y la estrategia de la posverdad” -dictado por los/as docentes Dr. Cristian Secul Giusti, Esp. Mariela Viñas, Lic. Camila Vallefin y Bib. Karina de Lima- en la carrera de Licenciatura en Bibliotecología y Ciencia de la Información en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP) -, planteamos una instancia propicia para la ampliación, conceptualización y profundización de contenidos. De este modo, procuramos repensar el universo actual que oscila entre la información y la sobreinformación, aplicando conceptos interdisciplinarios del área de la Bibliotecología y la Comunicación.

En el caso específico de esta presentación daremos cuenta de lo trabajado en la asignatura y destacaremos las aplicaciones que utilizamos para construir la situación didáctica de las clases. Sobre este punto, los recursos digitales empleados sirvieron para construir una articulación lúdica con los/as estudiantes y, asimismo, potenciaron la indagación académica en torno al fenómeno de la desinformación y las noticias falsas.

Indudablemente, la creciente oleada de desinformación -motivada por la propagación pandémica del COVID-19, la sobredimensión de la digitalización y la presencia de la modalidad virtual en todos los aspectos de nuestra vida- ha generado una profunda modificación en nuestros modos de recibir la información y consumir acontecimientos. El despliegue de las cursadas nos obligó a pensar y repensar elementos necesarios para detectar información falsa que circula por la web y las redes sociales, en pos de que sea posible diseñar un buen servicio para los/las estudiantes de Bibliotecología, reflexionar sobre el papel que cumplen las bibliotecas y construir una mirada crítica, indispensable en futuros profesionales de la información (Viñas, Vallefin, Secul Giusti, de Lima, 2021).

Al respecto, en este trabajo buscamos reponer lo abordado en el curso, efectuar un

relevamiento sobre la categoría de desinformación y señalar el empleo de recursos digitales que nos permitieron articular nociones en el aula. Al respecto, el seminario buscó analizar el fenómeno de la desinformación, sus características, tipología e implicancias, desde diferentes perspectivas teóricas. Uno de los objetivos centrales del curso consistió en generar una trama colectiva que permita detectar información falsa que circula por la web y las redes sociales, en pos de: 1) diseñar un buen servicio para los/as usuarios/as en las bibliotecas, 2) reflexionar sobre el papel que cumplen esos espacios de información y 3) construir una mirada crítica, indispensable en futuros/as profesionales. En estos términos, creemos que el conocimiento del discurso de la información es significativo para la formación en bibliotecología porque permite estudiar las intencionalidades de los medios de comunicación y reflexionar sobre su rol en la sociedad.

El plano de la desinformación

El concepto desinformación ha ganado relevancia en los últimos años. Si bien es utilizado para marcar un área de falacias informativas, puede referir también al contenido pretendidamente inexacto y engañoso en la narrativa o la descripción de un acontecimiento. Su potencia puede atravesar distintas disciplinas, lenguajes y escenarios en disputa. Su fuerte amenaza, asimismo, se encuentra en el diseño, la presentación y la promoción intencionada de su circulación, organizada para ocasionar daños y perjuicios puntuales y/o beneficios y ganancias particularmente orientadas. Según Miguel Del Fresno García (2019), la desinformación busca alterar la percepción de las personas e influir en su comportamiento político, económico e ideológico:

La negatividad de la desinformación se basa en la corrupción del proceso fiable de recogida y presentación de los hechos. Así, los que la fabrican disponen de un extenso abanico de proposiciones híbridas, entre lo verdadero y lo falso, para generar la duda, el temor o la controversia con el objetivo de sesgar la percepción y el comportamiento de diferentes grupos sociales (p. 3).

Durante la pandemia, la desinformación circuló por las plataformas virtuales y los medios tradicionales configurándose según las noticias falsas, las acciones predeterminadas para generar confusión, la proliferación del pánico general y la desestabilización de percepciones (sanitarias, políticas, económicas, sociales), la polarización y el denominado “clickbait” (que se rige según la consagración de clics y vistas en publicaciones digitales). De esta manera, la trama de engaños resulta intensa y desproporcionada porque remite a contextos falsos, contenidos manipulados, exageraciones y elementos fabricados:



Es decir, sobre una información normalmente verídica, se hacen modificaciones o reconfiguraciones para conseguir un efecto diferente al hecho que la produce (...) las teorías conspirativas, siempre alarmantes, aprovechan la vulnerabilidad de las personas y el miedo e incertidumbre para construir mensajes y las noticias falsas de carácter ideológico tiende a criticar la gestión de los gobiernos. La ideología también involucra aquellos casos en los que se trata de vender ideas antisistema (Larrondo Ureta, Peña Fernández, Morales i Gras, 2021, p. 6).

A partir de lo expuesto, el fenómeno de la desinformación no debería ser ignorado por profesionales pertenecientes al campo de la Bibliotecología, la Comunicación Social y las Ciencias de la Información. Sin embargo, debido a la estrecha relación que suelen guardar con la política y el abordaje de lo político, muchas veces no son tomadas en cuenta por bibliotecarios/as que relacionan su quehacer directamente con la búsqueda de la neutralidad informativa.

De hecho, en los últimos años se ha visto incrementado el interés por la desinformación dentro de la disciplina, cuestión que puede observarse directamente en el aumento en la publicación de artículos específicos de carácter científico como, desde nuestra experiencia en las aulas universitarias. Otro indicio de la preocupación por esta cuestión en la disciplina, se encuentra en una infografía confeccionada por la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) en 2017, para ayudar en la detección de noticias falsas, y su reconfiguración en 2021, a partir de las consecuencias del COVID-19. En tanto, también en su manifiesto se sostiene que las bibliotecas tienen un importante rol y un compromiso institucional y ético para ayudar a los/as usuarios/as en el acceso a información fiable (IFLA, 2018).

Descripción de la experiencia

La relevancia de las bibliotecas en la temática de la desinformación coincide con la reiteración de procesos políticos que se encuentran atravesados por situaciones de falsedad y precisan pensarse desde diferentes posicionamientos de investigación. Por tanto, resulta necesario que se forje una agenda de lectura que permita pensar las situaciones confusas en materia de información y, en simultáneo, que los/as estudiantes logren identificar las instancias de mentira, falacia y distorsión.

Como señalan Sara Martínez Cardama y Laura Algora Cancho (2019), la bibliografía especializada muestra un interés vinculado a investigaciones teóricas, contribuciones referidas a multialfabetizaciones y debates “que afectan a los pilares de la biblioteconomía, como la neutralidad bibliotecaria” (p. 2).

A partir de lo expuesto, las áreas bibliotecarias de las universidades permiten indagar en un campo que fortalezca el pensamiento crítico. Si bien esta temática puede parecer

de vital importancia para los/as bibliotecarios/as y quienes se dedican a la manipulación, el registro y la difusión de información, aún atiende reflexiones dentro de los planes de estudio de Bibliotecología. Por otro lado, la formación de usuarios/as y/o la alfabetización informacional son esenciales en la organización bibliotecaria, especialmente en el ámbito académico.

Puntualmente, la alfabetización informacional es una habilidad que nos acompaña en nuestra trayectoria, con distintas adhesiones en la vida cotidiana. Tomar decisiones concretas y configurar argumentaciones requiere del consumidor de información acceso a “información precisa, oportuna y relevante” (Corral Trullench, 2019, p. 393). Por tanto, resulta clave informar, concientizar y promover la información, a fin de pensarnos como productores y consumidores de la información, y cuidar lo publicado en redes sociales (Gómez y Nuñez, 2021).

El Seminario de grado “La búsqueda en bibliotecología: una aproximación a la infodemia, las falsas noticias y la estrategia de la posverdad” se dictó en dos oportunidades (la primera durante la instancia de cursada en pandemia y la segunda como cursada de verano en el año 2022). Este tuvo una duración de siete clases (tres sincrónicas, tres asincrónicas y un encuentro presencial final) con el objetivo de reconstruir el proceso de formación de un hecho noticioso, en base al análisis de una misma noticia en distintos medios digitales; la importancia del chequeo de la información y la reflexión en base a distintos materiales audiovisuales disparadores; y el incentivo de la responsabilidad de lo que se comparte en la web, tanto a nivel individual como institucional, entre otras.

En este espacio se utilizaron distintas aplicaciones y herramientas para motivar a los/as estudiantes en el transcurso del curso. Se elevaron guías orientativas con contenidos teóricos que estaban acompañados de ejemplos y fueron subidos en formato *pdf*. a la plataforma utilizada para el seminario ([Campus virtual FaHCE](#)). También estuvieron acompañadas de textos de referentes dedicados a la desinformación y temáticas relacionadas, foros de comunicación con el objetivo de que interactúen con una temática alusiva al contenido tratado.

En ciertas instancias, los foros se convirtieron en espacios evaluativos de actividades: se presentaron películas y series para que visualicen, actividades a desarrollar en donde ponían en práctica el uso de diversas herramientas para comprobar información. Una de ellas fue [Webmii](#), empleada para revisar el motor de búsqueda de personas y revisar la centralización de la información pública que existe en otros sitios web. Vimos cómo las búsquedas en *Webmii* se generan de forma automática y nos permitió pensar en los resultados arrojados y en la presencia de datos que se imponen en las exploraciones de [Google](#). Otras a mencionar, por ejemplo, fueron [Factcheek.org](#); [TinEye](#); [Maldita.es](#).

Del mismo modo, se utilizó [Mentimeter](#) para confeccionar un cuestionario de los términos más referentes en base a la desinformación y construir un mapa de vínculos



y palabras puntuales, referidas a la temática. En este sentido, surgieron conceptos relacionados a una situación crítica de lo informacional: falsedad, simulacro, mentira, falacia, falaz, posverdad, chapucería, embustería, farsa, patraña, engaño, entre otros.

Como instancia de cierre y acreditación del seminario se solicitó un trabajo final, con el fin de ser un espacio para la reflexión y el intercambio. Se planteó en las consignas la elección de uno u otra opción para entregarlo: por un lado, una presentación de un ensayo en base a tres ejes tales como 1) Falsas noticias en contexto de pandemia; 2) Falsas noticias y rol profesional; y 3) Falsas noticias y discurso político. Con un formato libre que podía ser presentado en formato gráfico, escrito, audio o audiovisual. Por el otro lado, un proyecto de aplicación en una biblioteca específica, en donde los elementos a incluir en un diseño y se descripción de las características de un servicio posible a ser brindado, para combatir las desinformaciones. Este último punto debía contener en su justificación el rol que deberían cumplir las bibliotecas respecto a este fenómeno.

Estos dos formatos incluían características para la presentación; en el caso de la opción Ensayo: 12 carillas mínimo (contando la bibliografía); tipografía a elección, tamaño 11 pt.; interlineado de 1,5 espacios. Alineación justificada. La portada con datos filiatorios e institucionales. Otros formatos: Incluir breve justificación escrita, explicitando público objetivo del producto comunicacional y la bibliografía utilizada. Se recomiendan vídeos/audios de aprox. 5 minutos de duración. En la opción Proyecto: 15 carillas mínimo (con bibliografía). La tipografía a elección, tamaño 11; con un interlineado 1,5. Alineación justificada. Portada con datos filiatorios e institucionales como en el caso del ensayo.

En cuanto a los lenguajes, el ensayo debía realizar un análisis y reflexión con predominio del pensamiento crítico, con argumentos basados en fundamentos teóricos, que respalden su postura y opiniones sobre el tema seleccionado. En relación al proyecto, debían integrar un análisis previo de la situación de una institución real y la expresión de una idea factible de ser llevada a cabo.

Retroalimentación de la teoría y la práctica

Los trabajos prácticos de cierre de seminario, de acuerdo a lo esperado, destacaron la relevancia de las desinformaciones presentes en los medios de comunicación como factor dominante para alterar y empañar futuros estudios académicos, búsquedas de datos y armado de informes. Los resultados fueron enriquecedores, donde más de la mitad de los/as estudiantes se orientaron por la entrega de trabajos de ensayos y los demás en proyectos para aplicar en bibliotecas. Asimismo, las temáticas de interés desarrolladas por los/as estudiantes fueron muy variadas (Ver Tabla 1).

Temas de los trabajos finales
Análisis del tratamiento mediático de una misma noticia en distintos medios informativos.
Indagaciones sobre técnicas o herramientas de verificación de información gratuitas.
Confección de infografías sobre alfabetización informacional destinadas a bibliotecas.
Noticias falsas en el contexto de la pandemia.
Noticias falsas durante la legalización del aborto 2018-2020 en argentina.
Proyectos de alfabetización informacional y detección de desinformaciones, aplicados a escenarios concretos (bibliotecas universitarias, escolares y populares).
Consideraciones sobre el rol profesional ante la desinformación y posibles formas de intervención desde el campo profesional.
Desórdenes informativos, es decir las fake news, posverdad y su relación con la Bibliotecología desde la alfabetización informacional y mediática.
Las falsas noticias y el discurso político.
Observaciones sobre la edición y/o descontextualización de la imagen para la construcción de una noticia falsa, así como sobre estrategias y herramientas en línea destinadas a la detección de fotografías manipuladas digitalmente.

Tabla 1. Temas de las producciones finales 2022.

Consideraciones de cierre

La reflexión sobre la desinformación y la alfabetización digital -tanto mediática como informacional- es un tema urgente, sobre todo en estos tiempos de post-pandemia, circulación virtual abundante y gran rodeo de datos en la vida cotidiana (vía celulares, dispositivos, plataformas varias). Por tanto, la investigación académica, sumada al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, permiten profundizar un acercamiento de estudio. De hecho, el empleo de aplicaciones permiten incluir lúdicamente un proceso de alfabetización digital y distinción de instancias de desinformación, a fin de gestionar un rol activo y protagónico en el espacio de aprendizaje. Del mismo modo, es posible intervenir los planes formativos de bibliotecarios/as, al menos en la UNLP, reforzando el posible papel profesional que pueden cumplir los/as bibliotecarios/as en estas temáticas.

No obstante, el fenómeno de las noticias falsas y, de forma más general, la desinformación o la infoxicación, no habían sido profundizados con anterioridad en la currícula, más allá de ser fundamentales para contribuir a una ciudadanía crítica y más consciente. En pos de lograr este objetivo ulterior, pensamos que es primordial realizar una capacitación previa al interior de la profesión, que fue la intención perseguida en nuestra propuesta pedagógica, para que los/as estudiantes, a su vez, sean cada vez partícipes en la formación ciudadana. Este accionar incluye capacidades críticas para la búsqueda y la evaluación de información en tanto componentes de impacto significativo para detectar las falsas noticias y el consumo



de información en todos los aspectos de la vida en sociedad.

Es nuestro interés también que sea difundido para promover la incorporación de estos temas en otros contextos universitarios. Asimismo, sostenemos que la colaboración entre disciplinas relacionadas con las ciencias de la información y la comunicación, junto con sectores vinculados a las tecnologías, deben aportar sus competencias y herramientas para poder evaluar eficientemente las distintas fuentes de información (López Borrull y Sanz Martos, 2019).

Por todo lo expuesto, concluimos que el trabajo en conjunto desde las bibliotecas y los/as profesionales de la comunicación para discutir y reflexionar sobre la necesidad de reconocer noticias falsas y combatirlas, es una conjunción transdisciplinar posible, que debería seguir siendo explorada

BIBLIOGRAFÍA

Corral Trullench, C. (2019). *El papel de las bibliotecas y la alfabetización informacional en la era de las noticias falsas. en Vulnerabilidad y cultura digital*. Madrid: DYKINSON. https://www.researchgate.net/publication/340116984_El_papel_de_las_bibliotecas_y_la_alfabetizacion_informacional_en_la_era_de_las_noticias_falsas

DelFresnoGarcía, M. (2019). Desórdenes informativos: sobreexpuestos e infrainformados en la era de la posverdad. *El profesional de la información*, 28 (3), e280302. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.02>

Gómez, M. & Núñez, A. (2021). Alfabetización informacional en tiempos de Fake News. *Rev. cient. cienc. soc.*; 3(1):75-84. https://upacifico.edu.py:8043/index.php/PublicacionesUP_Sociales/article/view/115

Gooblar, D. (2018). *How to teach information literacy in an era of lies. The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/how-to-teach-informationliteracy-in-an-era-of-lies/>

Larrondo Ureta, A., Peña Fernández, S., Morales i Gras, J. (2021). Desinformación, vacunas y Covid-19. Análisis de la infodemia y la conversación digital en Twitter. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 1-18. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1504>

López Borrull, A. y Sanz Martos, S. (2019). Desmontando fake news a través del conocimiento colaborativo. En *Anuario ThinkEPI*, 13, e13d01. <https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/view/thinkepi.2019.e13d01>

Martínez Cardama, S. y Algora Cancho, L. (2019). Lucha contra la desinformación desde

las bibliotecas universitarias. *El profesional de la información*, 28(4), e280412. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.12>

Viñas, M., Vallefin, C., Secul Giusti, C., & De Lima, K. (2021). Fake News y universidad: Aproximación desde la comunicación y la bibliotecología. *VI Jornadas de Intercambio y Reflexión acerca de la Investigación en Bibliotecología* 12 y 13 de agosto. La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Bibliotecología. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14296/ev.14296.pdf

Wineburg, S. ... [et al.] (2016). Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning. *Stanford Digital Repository*. <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>

Zhang, S., Duke, N. K. and Jiménez, L. M. (2011). The WWWDOT approach to improving students' critical evaluation of websites. *The Reading Teacher*, 65(2), 150–158. DOI: <https://doi.org/10.1002/TRTR.01016>



Uso didáctico-pedagógico de las herramientas tecnológicas: La construcción de propuestas desde el acompañamiento a docentes

**Steiman Belen
Cordara Daniela
Castillo Evelyn
Vives Silvia
Luraghi Martina**

Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín

bsteiman@unsam.edu.ar
dcordara@unsam.edu.ar
ecastillo@unsam.edu.ar
svives@unsam.edu.ar
mluraghi@unsam.edu.ar

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito principal desarrollar el relato de una experiencia llevada a cabo desde el Área de Humanidades Virtual de la Escuela de Humanidades (UNSAM) la cual se basó en la creación de un espacio virtual de acompañamiento a docentes. El objetivo fue disponer un lugar en donde poder sistematizar guías, tutoriales y diversas ayudas destinadas a la comunidad educativa, particularmente los equipos docentes, con el fin de que pudieran recurrir a dicho espacio para recibir orientación y acompañamiento en relación a la puesta en marcha de diversas propuestas educativas. La propuesta nació a partir de observar esta necesidad marcada principalmente con el comienzo de la pandemia Covid-19. La creación del espacio tiene como fin potenciar la construcción de la plataforma como un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje que responda a las necesidades de los/as estudiantes y que fomente la enseñanza mediada por tecnologías con equipos presentes en cada aula y que el espacio no sea considerado como un repositorio de bibliografía.

PALABRAS CLAVE: Didáctica, docencia, tecnología, enseñanza

INTRODUCCIÓN

La utilización de las herramientas tecnológicas reviste una gran multiplicidad de modos en los cuales un proyecto puede ser plasmado a través del aula virtual, en tanto se abren diversos caminos a través de los cuales se podrá invitar a los/as estudiantes a acercarse a los contenidos e interactuar con los mismos. En este sentido, la elección de estas herramientas no podrá seguir un manual de uso que pueda aplicar a todas las situaciones ni su conveniencia estará definida por el recurso en sí mismo, sino que estas características se definirán de acuerdo a cuáles son los objetivos planteados en ese programa y los propósitos que posee ese equipo docente. Para ello, es necesario que los equipos, al momento de pensar sus clases y propuesta en general, puedan preguntarse: ¿Cuál es el sentido de utilizar determinado dispositivo? ¿Enriquece la propuesta?

Son estas preguntas las que pueden marcar el eje del trabajo en la puesta en marcha de proyectos con dictado virtual o bimodal, ya que motorizan una interpretación del espacio virtual que se vincula a un lugar en donde se puede desplegar la propuesta con la tecnología como recurso que acompaña y enriquece.

Alejarse de la concepción del aula virtual como repositorio es parte de un aprendizaje sobre los modos en los cuales es mejor hacer uso de las herramientas con las cuales contamos, dependiendo de la situación. Luego del periodo de inicio de la pandemia Covid-19 en donde la emergencia implicaba tiempos acotados y decisiones rápidas, se invitó a pensar el aula desde otro punto de vista. En este sentido, desde el Área de Humanidades se creó un espacio a los fines de acompañar a los equipos docentes y acercarnos como comunidad educativa a un uso de las herramientas digitales sobre la base del sentido.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Llevar a cabo una propuesta de dictado virtual es un desafío al cual muchos equipos docentes se han enfrentado en este último tiempo, mayormente impulsados por la emergencia de pandemia Covid-19 que implicó un pasaje a la virtualidad completa en las propuestas académicas que se venían llevando a cabo en el mundo educativo en sus distintos niveles. En la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín se implementaron diversas estrategias para garantizar la continuidad de los trayectos formativos de los/as estudiantes.

En este sentido, el acompañamiento a los equipos docentes era un punto importante a tener en cuenta ya que era necesario que contaran con ciertas herramientas y guías que les permitieran hacer uso de las aulas virtuales que se habían habilitado para sus asignaturas en las plataformas Moodle disponibles para la Escuela. Siguiendo esta línea, desde el Área de Humanidades Virtual se generó un espacio denominado “Acompañamiento virtual para docentes” con el propósito de ofrecer un espacio de orientación para los/as profesores/



as de la Escuela en línea con la posibilidad de establecer una estrategia de abordaje para aquellos casos donde la virtualidad y sus posibilidades fueran algo novedoso y/o desconocido.

El principal objetivo de esta aula virtual fue poder disponer de un espacio a donde los equipos pudieran dirigirse para acceder a diferentes guías y tutoriales sobre las diferentes herramientas que ofrece Moodle, así como otras opciones disponibles en la web y otras plataformas. Asimismo, se dispusieron allí materiales de lectura de interés, acceso directo a distintos recursos digitales posibles de utilizar en el ambiente educativo, tutoriales para compartir con los/as estudiantes, y bibliografía sobre accesibilidad, un punto de interés teniendo en cuenta las adecuaciones y las recomendaciones generales que se deben tener en cuenta para que el material de cursada que se disponga en las aulas sea accesible para todas las personas.

Los materiales compartidos son creados por el equipo de trabajo del área virtual y el enfoque que se les da a los mismos responde a sostener, como premisa central, la creación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje con sentido, en donde se exploten al máximo las herramientas que ofrece Moodle y se puedan elaborar, desde cada equipo docente, recursos didácticos que respondan al núcleo sustantivo e intencionalidad que se desea transmitir en cada propuesta. Esto quiere decir que los materiales presentados, fueron elaborados y/o seleccionados específicamente para los equipos docentes de la Escuela de Humanidades, contemplando la necesidad de responder a la demanda presentada en la virtualidad, con la intención de ofrecer las mejores propuestas posibles e invitando a los equipos a mejorar, haciendo hincapié en la reflexión de sus propias prácticas. Además, invitándolos a elaborar sus propios recursos para compartir con sus estudiantes. En este sentido, diferentes autores como Asisten (2007) y Olaizola (2014) hacen hincapié en la importancia de que los/as docentes produzcan sus propios materiales asincrónicos o que seleccionen los que consideren más pertinentes para presentar en sus aulas.

Una problemática que se puede identificar en la puesta en marcha de propuestas con dictado virtual es la asociación de la virtualidad con la mera sincronía y el uso de plataformas de videollamada, concibiendo al aula virtual como repositorio de bibliografía y otros documentos. Desde este punto de vista, la lógica que se le brinda al espacio se traduce en un depósito de archivos de diversa índole, y clases en formato PDF, sin el aprovechamiento de la potencialidad que nos brindan las plataformas. Por otro lado, como problemática que va en la misma línea, se podrían encontrar espacios en donde la virtualidad se asocia solo a la asincronía, y en ese caso no se da lugar al encuentro y a la riqueza que esto puede traer a las clases.

En este sentido, desde el área de Humanidades Virtual se busca hacer hincapié en la importancia de utilizar los recursos digitales de los cuales disponemos confeccionando espacios de clase en donde el uso de estas herramientas tenga un sentido sustentado en las decisiones tomadas por los equipos docentes, y en donde, el aprovechamiento

de la virtualidad pueda asociarse también a la posibilidad de establecer estrategias de enseñanza utilizando la combinación de lo asincrónico y lo sincrónico, como puede ser la clase invertida en tanto “...modelo pedagógico que se basa en la inversión de la estructura tradicional de la clase presencial expositiva a través del empleo de tecnologías de información y comunicación” (Olaizola, 2014, p.1).

Antes de continuar desarrollando el modo en el cual se diseñó el espacio de Acompañamiento virtual para docentes y en línea con lo anterior, se considera adecuado retomar la siguiente cita de Litwin (2005):

Hacer atractiva la enseñanza no es un tema de herramienta aun cuando las herramientas pueden posibilitar un tratamiento atractivo. Los contenidos deberán ser desafiantes, vinculados con la vida e intereses de los jóvenes, tratados en situaciones lúdicas en los casos en que sea posible y, respetuoso de los tiempos que necesita el aprender. Las nuevas tecnologías posibilitan estos tratamientos y más de una vez los potencian, pero ellas no definen los contenidos curriculares ni eliminan el esfuerzo por aprender. (p.5)

Es en este sentido que interesa acompañar a los/as docentes orientando sobre el uso de la plataforma virtual y sus posibilidades, considerando que a partir de la propuesta que esté pensada para sus asignaturas y cada una de sus clases, se podrá seleccionar y desarrollar el modo más adecuado de plasmar esto en la virtualidad, apuntando también a la autonomía de los/as estudiantes y a la posibilidad de que puedan acercarse al material de modos variados haciendo uso del mismo también mediante desafíos cognitivos que se encuentran alineados a los objetivos pensados en el proyecto. Ningún recurso será entonces bueno o malo, o se podrá seguir un manual exacto sobre qué utilizar en cada tipo de actividad que se proponga, sino que lo adecuada que sea esa herramienta dependerá del por qué y para qué se la haya elegido.

La construcción de este espacio podría ser entonces pensado desde una perspectiva de narrativa, en tanto propuesta que lleva implícita la consideración del aula virtual como un camino por recorrer, que tiene un punto de partida en común pero múltiples puntos de llegada que estarán vinculados con las particularidades de los/as estudiantes y sus prácticas de aprendizaje, acompañados/as por los equipos docentes. Este acompañamiento se encuadrará en la interacción con los contenidos y los saberes que se vayan construyendo en ese sitio, cuya confección supondrá, como se viene desarrollando, tener en cuenta los desafíos cognitivos que se desee promover, el modo en el cual se busque que los/as alumnos/as se vinculen con dichos contenidos, las evaluaciones que previstas, a partir de los cuales se podrá decidir las herramientas más adecuadas.

Los recursos disponibles en el “Aula de acompañamiento virtual para docentes” van desde tutoriales sobre cómo configurar diversas herramientas y actividades disponibles



en Moodle, como el foro, el cuestionario, la tarea, el wiki, hasta la disponibilidad de diversas noticias y lecturas de interés, como pueden ser artículos vinculados a la transición pedagógica de la docencia universitaria hacia la modalidad online. Asimismo, pensando en la posibilidad que tiene Moodle de enlazar recursos que pertenecen a otras plataformas, también se encuentra disponible el acceso directo a distintos recursos para la virtualidad como Genially, Canva, Padlet, entre otros. Además, teniendo en cuenta que los equipos docentes acompañan a su vez a sus estudiantes, en el aula se encuentran disponibles tutoriales para los/as alumnos/as que apuntan a orientarlos sobre el uso de la plataforma Moodle.

Por otro lado, se ha dispuesto una Biblioteca de recursos digitales y un Archivo de recursos donde se encuentra sistematizada información y el acceso a diversas plataformas y aplicaciones que pueden ser útiles en las cursadas con modalidad virtual.

Por último, se desea mencionar que, en el marco del acompañamiento y asesoramiento a los equipos docentes, desde Humanidades Virtual se llevaron a cabo una serie de encuentros denominados “Encuentros entre docentes” cuyo objetivo principal fue poder habilitar un espacio de reflexión sobre las prácticas de enseñanza atravesadas por el contexto de pandemia, a la vez que plantear un recorrido a través de las diversas herramientas tecnológicas disponibles para la comunidad educativa. Asimismo, estos encuentros se pensaron con el fin de poder compartir entre colegas diversas experiencias sobre el trabajo en el dictado de clases a distancia y dudas sobre las características que conlleva, así como la posibilidad de establecer instancias de análisis sobre las intervenciones didáctico-pedagógicas tomadas ante el desafío de virtualizar las materias.

Durante el año 2021 se realizaron cuatro encuentros que fueron denominados: “Pensar el aula virtual”, “Pensar la clase virtual”, “Pensar la evaluación en la virtualidad” y “Pensar los encuentros sincrónicos”. Luego en 2022, y a partir de la buena recepción en la primera edición y de la vuelta paulatina a la presencialidad, se sumaron dos encuentros más llamados: “Pensar la clase invertida” y “La evaluación en la bimodalidad”.

Los encuentros tuvieron como premisa la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, partiendo de algunos interrogantes que también se desea incluir aquí para abrir al debate ¿Replicamos las clases de la presencialidad en la virtualidad? ¿Este recurso/herramienta es el mejor para este contenido? ¿Qué desafíos cognitivos promueve? ¿Cuál es el sentido de incluirlo?

CONCLUSIONES

Habiendo pasado ya un tiempo desde el comienzo de la pandemia Covid-19, se podría pensar que toda la comunidad educativa, en sus diversos roles, ha ido adquiriendo grados de familiarización con el uso de las plataformas virtuales y los dispositivos tecnológicos que tenemos al alcance hoy en día, así sea en mayor o menor medida. Más allá de

esto, seguir aprendiendo, dialogando, intercambiando, reflexionando con colegas sigue siendo necesario para continuar transformando las prácticas y construyendo proyectos educativos que interpelen a los/as estudiantes y que se enriquezcan a través del uso de las herramientas tecnológicas, con un sentido didáctico-pedagógico.

Desde nuestro espacio, sostenemos que las tecnologías deben ser utilizadas en nuestras propuestas, con sentido, no sólo como mediadoras para llegar a lxs otrxs, sino como espacios potentes de construcción de aprendizajes y potenciadoras de nuestras prácticas de enseñanza. En este sentido creemos que, como expone Maggio (2012) “Enseñar aprovechando estas enormes oportunidades implica pensar, especialmente, en su sentido didáctico, de modo tal de acercarnos a la creación de propuestas originales clase a clase, a la enseñanza de abordajes teóricos actuales, a planteas que permitan pensar al modo de la disciplina, a mirar en perspectiva y conmover a nuestros alumnos, a la vez que dejar huellas perdurables” (p.66)

BIBLIOGRAFÍA

Asinsten, J. C. (2007). Producción de contenidos para Educación Virtual. Biblioteca digital Virtual Educa. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx>, 8080.

Maggio, M (2012) Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición pedagógica como oportunidad. Buenos Aires, Paidós. Cap. 2

Olaizola, A. (2014) *La clase invertida: usar las TIC para “dar vuelta la clase”*. En Actas X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior.

Litwin, E. (2005). De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza. *Conferencia inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías. Buenos Aires (Vol. 30)*.



Usos teóricos y reales de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en cursos universitarios de Química.

Andrea Soledad García

Universidad Nacional de Quilmes

agarcia.biologia@gmail.com

RESUMEN

Con el ingreso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación superior y particularmente en el nivel universitario, se generaron transformaciones que impactaron tanto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje como en las formas organizacionales y en la conformación política de las universidades (Tamarit *et al.*, 2016).

Durante el 1er cuatrimestre del 2019 se realizó un estudio etnográfico en cursos de Química I, Química II y Química Orgánica de la Diplomatura en Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes, teniendo como objetivos generales identificar las concepciones de lxs docentes acerca de las TIC, observar las intervenciones tecnológicas y analizar qué impactos tienen sobre el aprendizaje de lxs estudiantes.

Pudimos concluir que lxs docentes tienen opiniones positivas respecto de las TIC, pero consideran que su implementación se ve dificultada por la complejidad de los contenidos que abordan éstas materias. Los escenarios de intervención tecnológica son escasos, observándose un uso instrumental para comunicación y exposición teórica. Lxs estudiantes valoran positivamente las TIC que se utilizan, consideran que podrían agregarse algunas otras, pero sostienen al igual que lxs docentes, que la complejidad y el carácter experimental de las materias son un obstáculo para dicha incorporación.

PALABRAS CLAVE: Tecnologías, educación superior, enseñanza y aprendizaje de la química.

INTRODUCCIÓN

En las décadas de 1950 y 1960 tuvo lugar una revolución de la microelectrónica que derivó en la transformación de las tecnologías de la información y la comunicación, lo cual sentó

las bases para un nuevo paradigma que se consolidó en los años 70, denominado la era de la información (Castells, 2009). La universidad, como institución educativa superior no quedó al margen de las transformaciones y por ellos resultó interesante realizar un estudio etnográfico en cursos de Química 1, Química 2 y Química Orgánica de la Diplomatura en Ciencia y Tecnología (CyT) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), para indagar si existe intervención tecnológica y comprender cómo es la relación entre lo previsto por el docente, lo que sucede en la realidad y el impacto que estas incorporaciones (si existen) tienen sobre los aprendizajes de los estudiantes universitarios. Los objetivos planteados en esta investigación fueron:

- Identificar las concepciones de los docentes acerca de las TIC, sus perspectivas y el modo en que las incluyen en la programación de la enseñanza (usos previstos).
- Conocer de qué manera los docentes incorporan las TIC en sus clases (usos reales).
- Contrastar los usos previstos y los reales.
- Caracterizar los escenarios en los que se realiza la incorporación de TIC.
- Describir y comprender el impacto de la intervención tecnológica en los estudiantes.
- Indagar el grado en que los usos reales pueden considerarse transformadores y potenciadores de aprendizajes.

Se trató de un trabajo con intenciones de entender y reflexionar sobre los desafíos y oportunidades que surgen con la aparición de las TIC en las aulas universitarias de tres materias puntuales de la Diplomatura en CyT durante el primer cuatrimestre del año 2019. El trabajo completo puede consultarse en el Repositorio de la Universidad Nacional de Quilmes, en el siguiente enlace permanente <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3884>

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Marco Teórico

Según se plantea en el informe de OREALC/UNESCO (2013), el desarrollo explosivo de las TIC en el presente siglo, constituye una oportunidad pero también es un desafío que nos impone la necesidad de encontrarles nuevos sentidos y usos, tendientes a desarrollar sociedades más democráticas e inclusivas. Respecto a esta necesidad de democratizar el conocimiento Tedesco (2008) afirma que “no se trata de negar la potencialidad democratizadora o innovadora de las nuevas tecnologías, sino de enfatizar que el ejercicio de esa potencialidad no depende de las tecnologías mismas sino de los modelos sociales y pedagógicos en las cuales se utilice” (en Carneiro et al., p.31). Otros informes, como el de OREALC/UNESCO (2013), afirman que en este proceso de cambio cultural a partir de la introducción de las TIC en educación, los docentes tienen un rol central ya que tienen la función de acompañar a los estudiantes en el proceso de aprender a aprender, y en



relación a esto Martin y Vestfrid (en Martin et al. 2015) afirman que docentes y estudiantes pueden ocupar una posición diferente a la que tradicionalmente tuvieron, dando lugar a nuevas y ricas relaciones donde el aprendizaje se vea reconfigurado. En concordancia con este planteo, para Cabero Almenara (2007) los profesores no van a ser reemplazados por las TIC, pero sí tendrán que cambiar los roles y actividades que actualmente desempeñan, como ha pasado siempre que se ha introducido una nueva tecnología en la instrucción.

Para el caso específico de la educación universitaria, según Villar (2016) el ingreso de las TIC generó transformaciones que impactan en los procesos de enseñanza, en las formas organizacionales y en su conformación política. Por su parte, Adell, Castañeda y Esteve (2018) indican que la digitalización está teniendo un gran impacto en cómo la universidad desarrolla sus funciones y en el mismo sentido Depetris, Feierherd, Carlomagno y Gel (2005) consideran que las instituciones de Educación Superior se han visto fuertemente afectadas, y adaptarse a las actuales condiciones las ha llevado a la búsqueda de nuevos procesos de enseñanza y de aprendizaje que les permitan dar una respuesta más satisfactoria a la demanda social.

Retomando a Salinas (2004), entendemos que las universidades necesitan implicarse en procesos de innovación docente apoyados en las TIC, ya que como señala este autor, las nuevas modalidades llevan a concepciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje que acentúan diversos aspectos como la implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje; la preparación de los jóvenes para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio, y las competencias necesarias para este proceso de aprendizaje continuo”(Salinas 2004, p.3).

- *La Universidad Nacional de Quilmes y las TIC: antecedentes*

Las carreras científico-tecnológicas presentan algunas características particulares respecto a la modalidad teórico-práctica de dictado, donde los modelos de enseñanza tienden a la resolución de problemas y además gran parte de su carga horaria es para realizar trabajos en el laboratorio, lo cual tiene correlación con su formación profesional

(Dettorre et al. 2019). Existen en la bibliografía disponible, experiencias de innovación con TIC para la enseñanza y aprendizaje de la química en el nivel superior (Vera, Lucero, Stopello, Petris y Giménez 2018; Martín Fernández et al. 2016; Ferrer, Videla, Quiroga, Sebôk y Biassi 2015). La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) ha sido pionera en nuestro país y en toda Latinoamérica en cuestiones asociadas a las TIC, (Flores 2005, en Dettorre et al. 2019). Para describir algunos antecedentes que nos resultan importantes para nuestra investigación, se toma una presentación realizada por Dettorre et al. (2019) que surge del interior del Departamento de Ciencia y Tecnología y que por lo tanto nos brinda datos fundamentales para entender el contexto institucional en el que se están incorporando herramientas tecnológicas en materias afines a las analizadas en este trabajo. Allí se argumenta que no hay experiencias anteriores debido a ciertas características particulares

del Departamento de Ciencia y Tecnología, tales como que los docentes de las carreras científico-tecnológicas no poseen la formación necesaria para implementar propuestas de enseñanza en entornos virtuales; existe una dificultad para articular dichos escenarios con el dictado de asignaturas teórico-prácticas en las que se aplican modelos de enseñanza para la resolución de problemas o que cuentan con una elevada carga experimental, es decir, en las que parte de la enseñanza se realiza en el laboratorio de ciencias como entorno específico ligado al futuro desarrollo profesional de los estudiantes en formación; hay una disponibilidad reducida de recursos digitales aplicables a la modelización en el nivel universitario; la normativa oficial prohibía el dictado de asignaturas semipresenciales en el Departamento, sancionada en años anteriores por el propio Consejo Departamental.

Metodología

Esta investigación es un estudio cualitativo de casos desde una perspectiva etnográfica, la cual tiene como objetivo principal el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos que componen los casos elegidos, por lo que se espera poder abordarlos en toda su complejidad, pero teniendo en cuenta que la meta principal es la particularización y no la generalización (Gosende, 2009; Stake, 1999).

Para definir las unidades de información, averiguamos la cantidad de comisiones de cada materia que se quería analizar. Se determinó que cada una posee 4 comisiones, lo que hace un total de 12 profesores a cargo. Luego enviamos un correo electrónico a 7 profesores (fueron los que desde la dirección de la Diplomatura en CyT nos facilitaron sus e-mails) invitándolos a participar y colaborar de la investigación. Todos contestaron positivamente pero al momento de la entrevista inicial solo 5 enviaron sus respuestas. Finalmente se definieron como unidades de información las siguientes: 58 estudiantes en formación de grado, cursando materias del ciclo inicial de la Diplomatura en CyT de UNQ; 5 docentes, Titulares y/o Adjuntos de 3 materias del ciclo inicial de la Diplomatura en CyT de UNQ y las planificaciones correspondientes a cada materia analizada.

En el diseño de la investigación se planteó en primera instancia encuestar a algunos docentes de dichas materias, para lo cual se elaboró una encuesta semiestructurada. Del análisis de dicho instrumento se derivaron criterios para posteriormente realizar entrevistas personales con el fin de profundizar la comprensión de las perspectivas que tienen estos profesores con respecto a las TIC y los usos educativos de las mismas. En una tercera instancia se realizó la observación de clases y encuestas a estudiantes para indagar sobre sus concepciones y experiencias cotidianas sobre el uso de TIC en las clases de Química. Esta investigación se realizó en un período de cinco meses. Durante Febrero de 2019 se realizó el contacto y el envío de encuestas a profesores vía correo electrónico, a fines de Marzo, con el inicio del ciclo lectivo se comenzó la observación participante que continuó hasta la primer semana de Junio, donde se concluyó el trabajo en el campo con



la realización de las encuestas a los estudiantes.

Las materias seleccionadas, Química I, Química II y Química Orgánica, corresponden al trayecto inicial de la Diplomatura en Ciencia y Tecnología, de la Universidad Nacional de Quilmes. Poseen régimen cuatrimestral y durante el primer cuatrimestre del año 2019, donde se realizó este estudio etnográfico, se organizan en cuatro comisiones cada una. Cada materia está a cargo de una persona docente responsable a quienes secundan docentes auxiliares, entre los que se distribuye el dictado de clases teóricas, clases prácticas para resolución de problemas y trabajos en laboratorio.

Desde la dirección de la diplomatura se arman las planificaciones generales de cada materia, organizadas en unidades teóricas de contenidos, trabajos prácticos, seminarios y trabajos de laboratorio. Allí también se plantean los objetivos generales, metodologías y cronogramas de trabajo.

Análisis de resultados

Los resultados obtenidos se agruparon y analizaron en 6 dimensiones, discriminadas por materia y en algunos casos por docente. Por una cuestión de extensión de este artículo, se presenta el análisis de manera generalizada:

- 1) Las TIC en el discurso docente: lxs docentes participantes de este trabajo, en general, tienen opiniones favorables respecto de las TIC y consideran que es ineludible utilizarlas como medios de comunicación. Creen que su implementación en la enseñanza de la química se ve dificultada por el carácter práctico y la complejidad de los contenidos abordados.
- 2) Las TIC en el aula: en esta dimensión de análisis se procede al cruzamiento de la información obtenida de la observación participante y de los datos brindados por lxs estudiantes, respecto de la utilización de TIC en el aula. La mayoría de lxs docentes incorporan TIC para la exposición de temas teóricos aunque algunos consideran que no brindan dinamismo por lo cual prefieren utilizar tiza y pizarrón, incluso para modelizar o desarrollar ecuaciones químicas. También las usan para comunicarse y compartir información importante con los estudiantes.
- 3) Las TIC en el discurso Vs las TIC en el aula: De la triangulación de los datos obtenidos de las unidades de información, se puede observar que en general no hay incorporación significativa de TIC en la programación de la enseñanza de las materias estudiadas. Los objetivos planteados son específicos y no se incorporan en la planificación cuestiones relacionadas al uso de tecnologías. tales como habilidades o competencias digitales. En consonancia con esto, lxs docentes no las utilizan en sus clases salvo para algunas presentaciones teóricas y como medio de comunicación. Consideramos que estas particularidades tienen que ver con el modelo pedagógico en el que se enmarcan estas tres materias analizadas, el cual

se centra en la resolución de problemas y el desarrollo de competencias específicas del área de la química.

- 4) Escenarios de incorporación de TIC: en general se observan escenarios pobres ya que se utilizan como medio de comunicación entre docentes y estudiantes y para una presentación más dinámica en algunas clases teóricas. Siendo puntual el uso de programas informáticos para la sistematización y procesamiento de información obtenida en el laboratorio.
- 5) Impacto de las intervenciones tecnológicas en los estudiantes: desde la teoría revisada se caracteriza a lxs estudiantes universitarios como participativos, activos y digitalizados, pero como también vimos ciertas aptitudes solo se desarrollan en el ámbito privado, para ocio, recreación o entretenimientos. Consideramos que esto se observa en las respuestas que ellxs dan: el 60% afirma que prefiere el libro de texto y solo el 19% información digitalizada, por lo cual se entiende que requieren en el ámbito educativo del aval, enseñanza e iniciativa del docente para utilizar las herramientas digitales que naturalmente usan durante otras actividades no educativas. Las pocas herramientas utilizadas, son valorizadas positivamente por lxs estudiantes; consideran que el uso de WhatsApp los mantiene “cerca” a su docente y les permite realizar consultas fuera del horario de clases; en cuanto a los blogs de cátedra les brinda seguridad ya que tienen toda la información importante disponible permanentemente.
- 6) Bimodalidad para la enseñanza y aprendizaje de la Química: lxs estudiantes en general, no optarían por cursar con metodología bimodal este tipo de materias, ya que consideran que su carácter práctico y experimental, requiere de la guía y explicación permanente del docente, planteando la necesidad de un método de enseñanza dirigido.

CONCLUSIONES

Luego de haber analizado los datos obtenidos a través de las unidades de información y teniendo en cuenta los objetivos planteados al inicio del trabajo etnográfico, se pudieron esgrimir algunas conclusiones sobre el uso previsto y real de TIC en las materias Química 1, Química 2 y Química Orgánica de la Diplomatura en CyT de la UNQ. Se concluye que existe desconocimiento sobre las potencialidades y ventajas del uso de TIC, tanto por parte de lxs estudiantes como de algunxs docentes, lo cual constituye una barrera para su introducción en estas materias analizadas.

Resulta ineludible, dadas las características de la sociedad actual, incorporar tecnologías en las aulas universitarias. Acordamos con los autores revisados en el marco teórico de éste trabajo, que esta incorporación representa una oportunidad pero principalmente un desafío: para las instituciones, para lxs docentes y para lxs estudiantes. En este marco



específico indagado, de tres materias de la Universidad Nacional de Quilmes, creemos que los principales desafíos que se presentan tienen que ver con la capacitación docente y la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Respecto de las características particulares de las materias científicas indagadas, su carácter teórico-práctico, su metodología basada en la resolución de problemas y su gran carga horaria experimental, resulta en una negativa hacia la introducción de TIC, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. En este punto observamos una correlación con el planteo de Batista (2014) quien indica que son los propios estudiantes los que prefieren un método de enseñanza donde el centro sean los materiales y el docente. En relación a esto, observamos en nuestra investigación, que los escenarios en los que existe intervención tecnológica son escasos y con una variedad acotada de instrumentos para comunicación y exposición teórica del docente. Creemos que no es necesario ni prudente ni factible una modalidad virtual para estas materias, sobre todo porque hay habilidades manuales que deben aprenderse en la práctica y en la manipulación de los elementos del laboratorio, pero teniendo en cuenta los antecedentes de otras universidades nacionales, se podrían diseñar, pensar, implementar y luego evaluar, la introducción de tecnologías en algunas actividades puntuales. Por último, teniendo en cuenta las experiencias realizadas en otras instituciones superiores en materias con características similares a las analizadas en este trabajo, podemos afirmar que es posible buscar e implementar usos de las TIC que sean superadores, a través del desarrollo de nuevos materiales didácticos y pedagogías tendientes a la potenciación de aptitudes tecnológicas de los jóvenes de hoy.

Estas conclusiones a las que pudimos llegar luego de indagar durante el 1er cuatrimestre del año 2019, son la base para abordar en la actualidad una nueva investigación tendiente a observar y analizar la existencia de reconfiguraciones en las ideas de docentes y estudiantes sobre el uso de las tecnologías en carreras científico-tecnológicas, luego del contexto de emergencia Covid-19. Dicha tarea se realizará durante el 1er cuatrimestre del año 2023.

BIBLIOGRAFÍA

Adell, J., Castañeda Q.L. y Esteve M.F (2018). ¿Hacia la universidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital. En: RIED Revista Iberoamericana de educación a distancia. (2018) 21(2), pp 51-68.

Batista A. (2014). "Algunas reflexiones en torno a educación superior y tecnologías". Resumen de ponencia: GT5 Educación superior mediada por tecnologías digitales. Facultad de Cs Jurídicas y Sociales. UNLP.

Cabero Almenara J. (2007) "Las nuevas tecnologías de la información y comunicación: aportaciones a la enseñanza". En Cabero, J. (coord.): Nuevas Tecnologías

Aplicadas a la Educación. Madrid: Síntesis. Capítulo 1. Pp. 1-13

Carneiro R., Toscano J.C y Díaz T. (2008): Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Colección Metas educativas 2021. OEI y Fundación Santillana. Madrid

Castells, Manuel (2009): “Comunicación y Poder”. Madrid, Alianza Editorial.

Depetris B., Feierherd G., Carlomagno L. y Gel M. (2005): “Educación mediadas por las TICS”. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Detorre L., Igartúa D., Bianco M.A., Rembado F., Lopez S y Zinni A. (2019) : “Espacio de acompañamiento para asignaturas bimodales del Departamento de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes: una experiencia de implementación de la bimodalidad en carreras científico-tecnológicas”. En: Actas 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.

Ferrer, L. E., Videla, M. S., Quiroga, M. C., Sebök, A., Biassi, M. (2015). “Implementación del uso de las TICs en el proceso enseñanza – aprendizaje de Química Orgánica”. Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Cuyo. Informe presentado en la 3° jornada de TIC e innovación en el aula. UNLP.

Gosende, E. (2009): “Metodología de la investigación y estadística descriptiva”; con colaboración de Guillermo de Martinelli. - 1a ed. - Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2009.

Martín Fernández B.; Sánchez-Paniagua López, M.; Hervás Pérez, J. P.; Rodríguez E. (2016): “Uso de nuevas tecnologías en las enseñanzas universitarias de química analítica”. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 20, núm. 2, 2016, pp. 140-154 Universidad de Granada. Granada, España.

Martin, M.V (et al.) 2015: “La aventura de innovar con TIC: aportes conceptuales, experiencias y propuestas”. Edición literaria a cargo de María Victoria Martín y Pamela Vestfrid; 1a ed. La Plata. Universidad Nacional de La Plata.

OREALC/UNESCO (2013), “Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe”.

Salinas, J. (2004): “Innovación docente y uso de las TIC en enseñanza universitaria”. Revista Universidad y Sociedad del conocimiento. Vol1-N°1-Noviembre 2004.



Stake, R.E. (1999): "Investigación con estudio de casos". 2da edición. Madrid. Editorial Morata. ISBN: 84-7112-422-X

Tamarit G. (2016): Prólogo (pp. 13-23) En: "Bimodalidad: Articulación y Convergencia en la Educación Superior" / Tamarit G. (et al.); compilado por A.Villar 1a ed. - Bernal: Universidad Virtual de Quilmes, 2016. Libro digital, eBook.

Vera M., Lucero I., Stoppello M.; Petris R. y Giménez L. (2018): "Recursos tic para el aprendizaje de la Química y la Física en el ciclo básico universitario". Objeto de conferencia en XX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación.

Villar A. (2016): "Educación superior y Entornos virtuales (pp.29-32)". En: "Bimodalidad: articulación y Convergencia en Educación Superior"/Tamarit G. (et al.);compilado por A.Villar-1ed-Bernal: Universidad Virtual de Quilmes. Libro digital.

6

DOCENCIA/S

Condiciones del trabajo docente, organización de la enseñanza y el trabajo académico: indagación, propuestas y experiencias de transformación. Carrera docente, profesión académica, identidad y reconfiguraciones de la docencia universitaria. Experiencias, desafíos pendientes y temas en debate.

Adecuación e implementación en el contexto de la pandemia del Trabajo Práctico Final Conjunto, una propuesta de articulación horizontal en el Área Bioquímica y Control de Alimentos

Adriana Scilingo
Ana Clara Sabbione
Agustina E.Nardo
Judith Piermaría

Facultad de Ciencias Exactas, UNLP. Argentina

aascilingo@gmail.com

acsabbione@gmail.com

aenardo@biol.unlp.edu.ar

judithpiermaria@gmail.com

RESUMEN

La irrupción de la pandemia en el año 2020 nos obligó a adecuar nuestras prácticas docentes. Desde el año 2017 realizamos un trabajo práctico final conjunto entre dos asignaturas del 4° año de la Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Alimentos en la Facultad de Ciencias Exactas con el objetivo de articular contenidos y mejorar las habilidades organizativas y experimentales de los estudiantes. Este trabajo se ha consolidado como un nuevo espacio curricular de articulación horizontal entre las dos asignaturas. Presentamos aquí un breve relato de la adecuación de este trabajo práctico final conjunto a las condiciones particulares que hemos vivido en la pandemia y que afectaron fuertemente a la educación superior durante el aislamiento y el distanciamiento social, preventivo y obligatorio, y cómo a partir de esta experiencia hemos podido aprender, revalorizar y flexibilizar nuestra práctica docente, rescatando muchos aspectos positivos.

PALABRAS CLAVE: Adecuación; Pandemia; Virtualidad; Articulación Horizontal

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años hemos atravesado una experiencia inédita: la pandemia ocasionada por la irrupción del SARS-CoV-2, virus que produce la COVID-19, y que ha modificado profundamente nuestras vidas.

La humanidad ha padecido varias pandemias; la pandemia de la CoViD-19 se ha propagado a gran velocidad debido a su mecanismo de transmisión por aerosoles y a la conectividad del mundo globalizado. También ha sido muy veloz la respuesta de la ciencia, ya que no solo se pudo identificar en tiempo récord al virus causante de lo que inicialmente fueron neumonías atípicas, sino que las características moleculares y genéticas de ese virus se compartieron rápidamente con el mundo. Esta apertura del conocimiento ha permitido contar con vacunas efectivas en tiempo récord. Sin embargo, debieron tomarse medidas a modo de respuesta organizada mientras a contra-reloj, se trabajaba en la generación de las vacunas. En muchos países, incluyendo Argentina, se dispuso el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) que luego se transformó en distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO). La pandemia y las medidas gubernamentales implementadas alteraron drásticamente y dramáticamente la vida universitaria, que en nuestra Facultad, la Facultad de Ciencias Exactas, siempre estuvo concebida desde la presencialidad.

Así fue que nos encontramos de repente apenas iniciado el primer cuatrimestre de 2020 aprendiendo sobre plataformas virtuales, grabando audios, transformando las presentaciones de nuestras clases a videos, ensayando encuentros en reuniones en diversas plataformas como *Meet*, *Zoom*, *Webex*, *Jitsi meet* y otras, discutiendo con compañerxs docentes sobre cómo sostener una práctica desconocida sin perder la esencia experimental de las asignaturas. Lo que primero se pensó como una situación extraordinaria de corta duración terminó por extenderse a todo el ciclo lectivo del 2020. Durante el primer cuatrimestre los equipos docentes de cada asignatura discutieron y evaluaron cómo acreditar los contenidos de las cursadas que fueron totalmente virtuales. Al planificar el segundo cuatrimestre de 2020 nos encontramos con la situación problemática de adaptar nuestras prácticas docentes. Tanto Análisis de Alimentos (AdeA) como Propiedades Físicas y Químicas de los Alimentos II (PFQA II), las asignaturas en las que somos docentes, no solo incluyen, sino que se sustentan en trabajos experimentales de laboratorio. En particular en Análisis *el hacer* es el eje de la materia. ¿Cómo reemplazar? ¿Cómo sostener desde la pantalla un curso en el que se aprende a cuantificar, a analizar, a evaluar experimentalmente? ¿Cómo se puede evaluar una espuma alimentaria si cada unx está en su casa? ¿Qué haríamos con nuestro Trabajo Práctico Final Conjunto (TPFC; Piermaria, Sabbione y Scilingo, 2017)? ¿Se suspendería?

El 2020 fue un año difícil, de muchísimo trabajo, de un gran desgaste emocional resultado de estar adaptándonos continuamente a situaciones nuevas. Somos afortunadas porque estamos aquí, ahora.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Alimentarse es un derecho humano fundamental que debería estar asegurado, nos



define como grupo social y conforma 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 atraviese biológica y socialmente facilita que el aprendizaje logrado sea significativo, permitiendo redescubrir al conocimiento previo como un valor (Gil Pérez, 1983).

Las asignaturas AdeA y PFQA II, pertenecen al Área Bioquímica y Control de Alimentos de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. Permiten a los estudiantes del cuarto año de la Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Alimentos abordar el estudio experimental y el análisis del comportamiento tecnológico y funcional de los alimentos por primera vez en la carrera. En el año 2017 comenzamos a realizar el TPFC (Piermaria, Sabbione y Scilingo, 2017; Nardo, Sabbione, Piermaria y Scilingo, 2020), creando un espacio curricular nuevo que permite la articulación horizontal de los contenidos abordados por las dos asignaturas a través de prácticas experimentales que se desarrollan 4 veces a la semana durante el último mes de ambas cursadas. En el transcurso del cuatrimestre en el que se desarrolla el TPFC (**Tabla 1**), las asignaturas abordan el estudio de técnicas de análisis y de las propiedades tecnofuncionales de los componentes alimentarios mediante momentos explicativos, resolución de ejercicios y problemas de aplicación, y ejecución de trabajos experimentales, que permiten a los estudiantes poner en práctica las técnicas de las metodologías estudiadas. Luego, el TPFC se posiciona en un enfoque constructivista de investigación apoyándose en contenidos abordados en la primera parte de las asignaturas involucradas y también en 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 la experiencia construida a través de los años como docentes, sobre la premisa de que podemos contar con la predisposición para aprender del aprendiz (Moreira, 2012) y que constituye la piedra fundamental para que exista aprendizaje significativo. Por otro lado, los cursos están integrados por pocos estudiantes, en general entre 5 y 15, lo que permite llevar adelante el diseño curricular, y el saber-hacer es posible.

Tabla 1. Asignaturas del 4° año de la Licenciatura en Ciencia y Tecnología en Alimentos. Para cada una de ellas entre paréntesis se indica la carga horaria semanal. En cursiva y celeste se resaltan las asignaturas dictadas en el área de Bioquímica y Control de los Alimentos.

Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre
<i>Propiedades Físicas y Químicas de Alimentos I (8 h)</i>	<i>Propiedades Físicas y Químicas de los alimentos I (7 h)</i>
<i>Alimentos y salud (4 h)</i>	<i>Análisis de alimentos (7 h)</i>
Operaciones y Procesos de Separación (8 h)	Procesamiento de Alimentos I (6 h)
Diseño de Experimentos (8 h)	Microbiología de Alimentos (7 h)

Durante el año 2020, ante la pandemia ocasionada por la irrupción del SARS-CoV-2, las docentes involucradas en ambas asignaturas nos encontramos con la necesidad de

adaptar y modificar profundamente tanto la modalidad de las clases teóricas y seminarios incluidos en el cronograma, como así también la ejecución de los trabajos experimentales y del TPFC. La Asignatura PFQA II en su planificación regular contempla la realización de 5 trabajos experimentales a realizar en 8 clases, mientras que AdeA contempla la realización de al menos 10 clases experimentales en el cuatrimestre, previas al TPFC. Este escenario nos llevó a generar herramientas que nos permitieran abordar desde la virtualidad los aspectos conceptuales y las habilidades que se ejercitan y adquieren en los diferentes trabajos experimentales. En AdeA cada trabajo experimental fue presentado a los estudiantes mediante diapositivas explicativas donde se detallaron todas las metodologías analíticas, acompañando con material fotográfico de equipos reales y de las fases experimentales (**Figura 1**). Para simular la planificación experimental y el análisis de los resultados se les solicitó a lxs estudiantes que realizarán los cálculos de la cantidad de muestra que emplearían tal y como hubiéramos hecho en la presencialidad, y, luego, en una actividad posterior les proporcionamos los “*resultados obtenidos*” para que pudiesen realizar los cálculos pertinentes y arribar a sus conclusiones y fundamentarlas. En PFQA II los contenidos de los trabajos experimentales fueron incorporados a las situaciones problemáticas de los seminarios. Si bien la mecánica establecida difícilmente lograría suplir el trabajo experimental en el laboratorio, las docentes esperábamos aportar a los estudiantes más herramientas para utilizar cuando debieran desenvolverse en un laboratorio (Abreu, 2020).

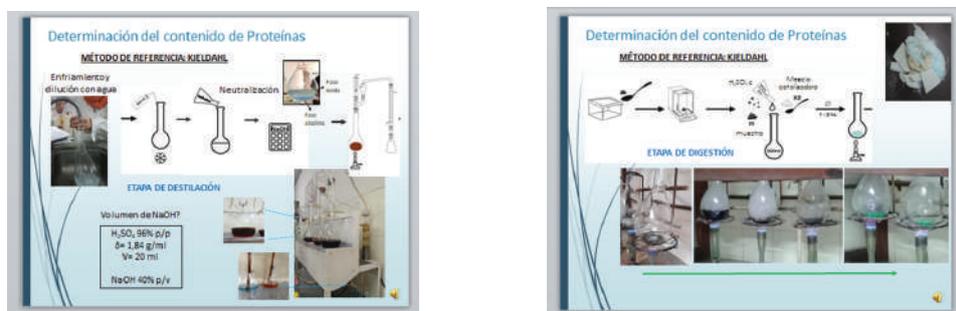


Figura 1. Ejemplo de las diapositivas empleadas para trabajar los contenidos experimentales durante la etapa virtual de AdeA.

¿Cómo adaptar el TPFC al contexto de ASPO? ¿Podríamos? ¿Cómo trasladaríamos a la virtualidad el TPFC? En la propuesta original los estudiantes, ya entrenados en las técnicas experimentales, se apropiaban del laboratorio y trabajan simultáneamente los aspectos analíticos y la funcionalidad de un producto nuevo o mejorado que ellos mismos proponen, mientras que los docentes actuamos como espectadores, incentivando la autonomía y brindándoles apoyo para que resuelvan las situaciones problemáticas que se van generando en *el hacer* experimental. Veíamos poco probable trasladar este proceso a una versión virtual. Por tal motivo lxs docentes acordamos que la realización experimental de TPFC fuera obligatoria



para acreditar ambas asignaturas¹ mientras que los trabajos experimentales particulares de cada asignatura se resolvieran virtualmente.

Simultáneamente las disposiciones gubernamentales sobre el aislamiento y el distanciamiento se iban adecuando a las circunstancias sanitarias. Así fue como el año fue transcurriendo y fuimos notificados de la intención de la Facultad de retomar a modo de prueba algunas tareas experimentales que los docentes entendiéramos como esenciales para la acreditación de los cursos. La Secretaría Académica articuló con los Departamentos de la Facultad, para planificar *la vuelta a la presencialidad* cumpliendo los protocolos vigentes en cuanto al aforo de los espacios físicos, la optimización del uso de los laboratorios y la minimización del riesgo de contagio. En diciembre de 2020 las autoridades del Departamento de Ciencias Biológicas solicitaron a aquellas asignaturas que considerarían que la realización de los trabajos experimentales era esencial para la acreditación, que presentarían por escrito una propuesta. Esta información permitiría arbitrar los medios para comenzar las actividades presenciales luego del receso de verano, en febrero de 2021. En este contexto presentamos nuestra propuesta para realizar el TPFC en 12 encuentros presenciales con estudiantes, cada uno de 4 hs. de duración en los que desarrollarían las actividades experimentales. Se propuso además un encuentro previo de los docentes para preparar reactivos, acondicionar equipos y laboratorios, que habían estado desocupados durante un año. Fundamentamos nuestra propuesta en:

- la particularidad del ciclo lectivo del año 2020, no solo por el dictado obligatorio en modalidad virtual, sino por la necesidad de asegurar la continuidad académica de los estudiantes y de las asignaturas,
- la importancia que el desarrollo de actividades experimentales y el abordaje de los contenidos prácticos tienen para los estudiantes de la carrera de Alimentos en las asignaturas mencionadas,
- que en el primer semestre las asignaturas que se dictan en el área para los mismos estudiantes (Alimentos y Salud y Propiedades Físicas y Químicas de los Alimentos I) fueron acreditadas de manera excepcional SIN la realización de trabajos experimentales,
- que producto del análisis de los contenidos y de nuestra experiencia en las clases experimentales que componen el programa de las asignaturas, y de la experiencia obtenida durante la ejecución del TPFC en los años 2017, 2018 y 2019, consideramos que las prácticas necesarias para acreditar AdeA y PFQA II, pueden realizarse de manera conjunta en el marco del TPFC.

La propuesta fue aprobada por unanimidad y pudimos efectivamente realizarla durante el mes de marzo de 2021. Dado el espacio disponible, dos laboratorios equipados y con

1.- La obligatoriedad fue definida al inicio del semestre; teniendo en cuenta que las disposiciones gubernamentales durante la pandemia eran de carácter temporario y no era posible prever cuál sería la situación sanitaria hacia fin de año, esta decisión podría implicar que los estudiantes no acreditarán las asignaturas hasta tanto no se habilitara el regreso a las aulas presenciales.

ventilación cruzada, ubicados en el mismo piso del edificio a 20 m uno del otro, y el reducido número de estudiantes, esta experiencia sirvió como prueba piloto para otras actividades presenciales que no pudieran ser sustituidas por encuentros virtuales en nuestra Facultad, y fue la primera en ejecutarse.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la programación fue la necesidad de establecer una fecha de inicio, ya que durante el 2020 algunos estudiantes y docentes no permanecieron en la ciudad de La Plata, y debían planificar su regreso para asistir a las actividades presenciales.

Las actividades fueron realizadas por 6 estudiantes, junto a 2 ó 3 docentes del área en cada encuentro. Los asistentes se distribuyeron en los dos laboratorios respetando la propuesta recomendada por la Organización Mundial de la Salud, 1 persona cada 16 m². En ese momento nos encontrábamos en la fase de DISPO intentando recuperar la normalidad, manteniendo todos los cuidados pertinentes, de acuerdo con lo establecido por el Ministerio de Salud. Las actividades presenciales se iniciaron el 1 de marzo de 2021. En la **Tabla 2** se presenta el cronograma de las actividades realizadas, especificando docentes participantes y tareas. Además, se incluyeron clases que permitieran repetir las determinaciones que no hubieran dado resultados concluyentes, y que sirvieron también para incorporar determinaciones sugeridas por los estudiantes.

La pandemia nos obligó a cambiar nuestro rol docente en el TPFC: de espectadores y de acompañamiento a demanda, debimos tomar un rol más activo ya que los estudiantes no habían tenido la oportunidad de desarrollar los trabajos experimentales previos. Nuestra intervención no solo incluyó explicaciones, sino que en varias ocasiones debimos trabajar junto a los estudiantes a fin de lograr el aprendizaje buscado. A pesar de haber accedido a los conocimientos prácticos de manera virtual e intensiva, los estudiantes tomaron un enorme compromiso para asistir al laboratorio con la mayor cantidad de herramientas posibles. Se prepararon con mucho criterio para cada encuentro, lo que permitió un mayor aprovechamiento de lo experimental y una gran valoración del aprendizaje (**Figura 2**).

Con posterioridad a la realización de las actividades de laboratorio los estudiantes presentaron un informe escrito y realizaron la exposición oral de los resultados obtenidos frente a los docentes.



Figura 2. Imágenes registradas durante el TPFC. La primera a la izquierda muestra el aforo de la utilización del espacio reglamentado por las autoridades de la Facultad, siguiendo los lineamientos del Ministerio de Salud y la OMS. Las siguientes imágenes ilustran diferentes momentos durante los encuentros presenciales del TPFC.

Tabla 2. Cronograma de encuentros presenciales del TPFC-2020.

N° encuentro	Fecha	Docentes a cargo	Estudiantes	Actividades
1	1/3	Sabbione - Nardo Scilingo	no	<i>Preparación de Reactivos Acondicionamiento de equipos</i>
2	2/3	Sabbione - Nardo Piermaria	si	<i>Optimización de la formulación, preparación de los ingredientes, realización de las Talitas (masa y horneado).</i>
3	3/3	Salinas - Nardo Scilingo	si	<i>Realización de las Talitas y caracterización de algunos de los ingredientes. Determinación de humedad y cenizas (carbonización) de harinas y productos. Determinación de capacidad de retención de agua (WIC) de las harinas en estudio.</i>
4	4/3	Sabbione - Salinas Piermaria	si	<i>Composición de harinas y productos (continuación de humedad y cenizas). Lípidos</i>
5	8/3	Sabbione - Massolo Scilingo	si	<i>Determinación de proteínas (digestión), preparación de muestras para determinación de hidratos de carbono Determinación de capacidad de retención de agua (WIC) de las harinas en estudio.</i>
6	9/3	Nardo - Salinas Piermaria	si	<i>Determinación de proteínas (destilación y titulación). FCB. Determinación de gluten seco de las harinas de trigo.</i>
7	10/3	Massolo- Salinas Scilingo	si	<i>Métodos colorimétricos para cuantificación de proteínas. Extracción de proteínas de harina. Solubilidad de proteínas. Preparación de muestras para electroforesis.</i>
8	11/3	Sabbione - Nardo Piermaria	si	<i>Electroforesis SDS-PAGE. Preparación de geles. Gelificación de almidón. Microscopía de diferentes tipos de almidón.</i>
9	15/3	Salinas- Massolo Piermaria	si	<i>Elaboración de un alimento tipo aderezo (emulsión). Determinación de viscosidad del aderezo y otras muestras a definir. Microscopía de emulsiones.</i>
10	16/3	Sabbione - Massolo Scilingo	si	<i>Análisis de los geles de SDS-PAGE. Clase destinada a repetir ensayos en caso de ser necesario.</i>
11	17/3	Nardo - Massolo Scilingo	si	<i>Clase destinada a repetir ensayos en caso de ser necesario.</i>
12	18/3	Salinas- Massolo Piermaria	si	<i>Clase destinada a repetir ensayos en caso de ser necesario. Elaboración de conclusiones finales.</i>

CONCLUSIONES

Durante esta experiencia a la que nos forzó la pandemia del SARS-CoV 2 aprendimos varias cosas sobre nuestra práctica docente. Pudimos comprobar la importancia de promover el compromiso de los estudiantes en relación a su preparación previa a la realización de los trabajos experimentales. A pesar de no haber tenido la oportunidad de

realizar el entrenamiento en el laboratorio, las herramientas propuestas por lxs docentes junto a el compromiso asumido por lxs estudiantes nos permitió llevar a cabo exitosamente el TPFC. Logramos juntxs no solo la toma de conciencia de la utilización real de espacios, reactivos, equipos sino un desempeño autónomo de lxs estudiantes en el laboratorio.

Confirmamos cuán importante resulta el trabajo conjunto y la comunicación constante entre lxs docentes de estas dos asignaturas que articulan horizontalmente, ya que de otra manera no hubiera sido posible arbitrar los medios para ejecutar el TPFC y permitir la acreditación de ambas asignaturas.

Pudimos aprovechar los registros de los trabajos prácticos de años anteriores, mostrando la importancia de documentar la práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

Abreu, J. L. (2020). Tiempos de Coronavirus: La educación en línea como respuesta a la crisis. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, 15(1).

Álvarez, M. (2002). La cocina como patrimonio (in) tangible. *Temas de Patrimonio Cultural* 8, 11.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

Gil Perez, D. (1983). Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*.

Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo?. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, ISSN 1130-5371, N° 25, 2012, págs. 29-56.

Nardo, A. E., Sabbione, A. C., Piermaría, J. A., & Scilingo, A. A. (2020). Reflexiones sobre la implementación de una propuesta de articulación horizontal en el Área Bioquímica y Control de Alimentos: Trabajo práctico final conjunto. En III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (Edición en línea, junio de 2020).

Piermaría, J., Sabbione, A. C., & Scilingo, A. 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 (La Plata, 29 y 30 de agosto de 2017).



Comprensión lectora y paratexto

María Anahí Peñalva
Sonia Beatriz Tosti
Analia Cristina Cecho
Andrea Viviana Bosi
Mariano Ezequiel Lazo

Facultad de Odontología, UNLP
anahipenalva@gmail.com

RESUMEN

Cubo de Severino (2006 p. 106) explica que las estrategias superestructurales de lectura y su vinculación con el paratexto (*conjunto de producciones discursivas que un autor selecciona para poner en valor su texto: tipografía, títulos, gráficos, cuadros, notas, resúmenes, prefacios, que en nuestro medio, Alvarado denomina paratexto*). En Fisiología de la FOLP de la UNLP hemos realizado una experiencia que relaciona la comprensión de textos y el paratexto con el propósito de establecer qué conocimientos poseen los estudiantes sobre el paratexto, ayudarlos a reflexionar sobre su propio proceso de comprensión, y vincularlo con el paratexto. A 57 estudiantes se les tomó una prueba con tres consignas: 1- ¿Qué conoce del paratexto? 2- ¿Cómo identifica cuál es la idea principal? 3- ¿En qué parte del libro se encuentra? En el primer y en el tercer caso debían elegir la respuesta entre varias opciones. En el segundo, se invitaba a los estudiantes a desarrollar su criterio para darse cuenta cuál es la idea principal. Hemos efectuado un análisis cuantitativo en los tres casos y en la segunda consigna, además, una reflexión sobre cada respuesta.

PALABRAS CLAVE: Comprensión, textos, paratextos, autor

DESARROLLO DEL TRABAJO

En este año 2022, en el marco de la asignatura Fisiología de la FOLP-UNLP, se trabaja con la comprensión de textos académicos científicos.

Los docentes, en todas las disciplinas usamos el lenguaje escrito y por lo cual debemos lograr que los estudiantes aprendan estrategias de lectura y escritura propios de la

asignatura, para desarrollar la comprensión lectora.

Comprender es interpretar y asimilar el sentido de las cosas y buscar la comprensión desde el discurso. La comprensión implica una competencia cognitiva: de Acedo Lizárraga define a las competencias cognitivas como *“las que se relacionan, principalmente, con el sistema intelectual del ser humano, solución de problemas, etc. (..). forman parte de la arquitectura mental del ser humano, integrada por los procesos que tienen como finalidad preferentemente comprender, evaluar y gestionar información, tomar decisiones y solucionar problemas”* (2010: p 21-22). La lectura constituye un procedimiento vital en el cual, a partir de la información leída, se construyen significados, donde los esquemas previos, el patrimonio cultural y los conocimientos del sujeto lector son importantes porque permiten analizar, sintetizar, discutir, etc. El lingüista Giovanni Parodi considera la *comprensión* como *“una habilidad que se desarrolla a lo largo del tiempo y en la que el lector tiene un rol importante ya que no es algo que le acontece pasivamente, (..) dado que se entiende el texto escrito como una unidad semántica– estructural, (...) provee pistas para que un lector medianamente experto lo haga un todo coherente; es tarea del comprendedor ser capaz de guiar y controlar sus propios procesos mentales con el fin de construir una interpretación textual acorde con sus conocimientos anteriores y las intenciones del escritor”* (2014 : 65-66) . Entre los procesos cognitivos básicos para el desarrollo del intelecto, se destacan la percepción y la atención.

Respecto a la lectura, es fundamental la alfabetización, es decir, los procesos de decodificación del texto escrito. Recogiendo las ideas de Piaget y Viogostky, Gómez Mácker y Perronard (2008 p. 31) explican: *el desarrollo del intelecto consiste en ganar una mejor comprensión y control sobre los propios procesos cognitivos o mentales y aprender y ponerlos al servicio de un objetivo, es decir, a utilizarlos estratégicamente*. Precisamente, Cubo de Severino (2006 p. 106), describe en la lectura estrategias superestructurales, inferenciales, macroestructurales, microestructurales, y léxicas.

Cada texto tiene una forma y un contenido: esta autora señala el concepto de estrategias superestructurales y las relaciona con el paratexto. *Las estrategias superestructurales son aquellas que permiten reconocer los esquemas retóricos en la tarea de comprensión de los textos (...) pueden agruparse en tres tipos: 1- identificación de categorías paratextuales y de su función discursiva, 2- reconocimiento de categorías canónicas y procedimentales y su función discursiva, 3- establecer relaciones entre las superestructuras y las macroestructuras textuales*.

Los textos utilizados por los estudiantes universitarios poseen rasgos favorecidos por la disciplina que exponen. Todos ellos presentan en su compaginación lo que, en nuestro medio, la lingüista Maite Alvarado, en la década del 90 ha dado en llamar *paratexto*. De acuerdo con Pipkín Embón y Reynoso (2010 p. 107) fue Gérard Genette entre los años 1982 y 1987, quien se centró en el libro como objeto de estudio *resaltando la importancia del conjunto de producciones discursivas que, bajo su responsabilidad, un autor selecciona*



para poner en valor su texto: tipografía, compaginación, títulos y subtítulos, ilustraciones, gráficos, cuadros, notas, epígrafes, resúmenes, prefacios, índice general, índice de autores, glosario, etc.

Desde entonces, se ha reflexionado sobre el paratexto de autor y el paratexto de editor. En el primero se consideran el título y los subtítulos, el nombre del autor, epígrafes, dedicatoria, prefacio, notas, índices, y bibliografía. En el paratexto de autor se incluyen dispositivos visuales. Más recientemente, el especialista en comunicación, Philippe Lane, en la década del noventa estudia con precisión las producciones que son responsabilidad del editor, como las tapas, las solapas, el comentario de contratapa, la publicidad, notas, entrevistas al autor, etc.

El creador del paratexto lo ha presentado como una prolongación del texto. Pipkín Embón y Reynoso (2010 p. 108) manifiestan que *el paratexto despliega su potencial al emprender una lectura no lineal de textos en cuya estructura, además del componente verbal, entran otros dispositivos scripto-visuales como gráficos, esquemas, diagramas, tablas, fotos, dibujos, imágenes, infografías, etc., que permiten una interrelación específica entre sí y con el texto base que enriquece la construcción de sentidos.* El paratexto del editor se relaciona con la estrategia de difusión, producción y venta de los libros. El editor es responsable de la tapa, contratapas, solapas, sobrecubierta, etc. Estos elementos paratextuales constituyen, por un lado, la cara del libro y por el otro, depende de la decisión del editor o el imprentero, la inclusión del material icónico en el texto. En el paratexto editorial podemos encontrar elementos verbales y elementos icónicos, incluidos en estos últimos se hallan lo que Genette denomina elementos “materiales”, que se distinguen del resto de los elementos paratextuales, que pueden ser icónicos o verbales. Los icónicos se superponen con el texto, por la tipografía y el diseño de la página que dan forma al texto. Al decir de Alvarado (2009 p. 31) *“(…) el paratexto editorial se ocupa de la transformación del texto en mercancía y los diversos elementos que lo integran son marcas de ese proceso. Este carácter mercantil que en los libros a veces se desdibuja atrás de la sobriedad o el esteticismo, es evidente, en cambio, en los medios de prensa: el contraste en el diseño de las tapas de los diarios desplegada en los quioscos permite apreciar, (…), la estratificación del público al que apela y, por lo tanto, el intento de ocupar una franja del mercado.*

Como elementos icónicos, históricamente encontramos, los *pictogramas* y los *ideogramas*, que constituyen las primeras formas de comunicación escrita de la humanidad. Los *ideogramas* conforman verdaderos códigos donde se inscriben signos icónicos para transmitir distintos mensajes como en la escritura china.

Eco, citado por Alvarado (2009 p. 32) manifiesta: *“(…) Los signos icónicos reproducen algunas condiciones de la percepción del objeto, pero después de haberlas seleccionado según código de reconocimiento y haberlos registrado según convenciones gráficas…”.* Muchas veces las imágenes van acompañadas de texto, conformando epígrafes, pero cuando la imagen se vincula con el texto de una manera estrecha, se transforma en una

ilustración, porque esclarece, ilumina. Se denominaban iluminadores en la edad media a los ilustradores. Pero también ilustrar es una manera de embellecer un texto y con ello se cumple un objetivo comercial, que es atraer al público.

Alvarado (2009 p. 41) reproduce en su libro el significado de la palabra *gráfica*, según el diccionario Sopena: *1-Perteneciente o relativo a la escritura, 2-Que se representa por medio de figura. 3- Dícese del lenguaje o expresión que hace comprender con toda claridad las cosas descritas 4- Representación de datos numéricos de cualquier clase por medio de una o varias líneas que exponen la relación o gradación que entre sí guardan estos datos.*

El lenguaje gráfico, a través de cuadros, imágenes, dibujos, gráficos, mapas conceptuales, donde existen relaciones que jerarquizan e integran la información, facilitando las conceptualizaciones. Las imágenes creadas o reinsertadas en un contexto discursivo diferente al original, además de cumplir un papel estético, pueden ocupar un rol importante al promover pautas que iluminan el texto desde otro ángulo.

Algunos elementos del paratexto ayudan al lector en el proceso de comprensión. Tanto las contratapas como los prólogos y los índices se presentan como una macroestructura, es decir, como una representación abstracta de la estructura global del significado e integran semánticamente la información.

Alvarado (2009 p. 81) explica: *Para construir esa representación o macroestructura semántica el lector debe ser capaz de establecer relaciones de coherencia¹ entre las frases. Por más que conozca el significado de las palabras y entienda las frases aisladas, si no puede establecer relaciones entre ellas, la comprensión fracasará.*

Las anticipaciones proporcionadas por el paratexto facilitan la comprensión, ya que el sujeto lector no parte de cero sino *de una primera representación semántica del tema*, que se irá reformulando sobre la marcha, y así activará en la memoria del lector, las redes de comunicaciones conceptuales.

Señala Alvarado (2009 p. 84): *“(...) el paratexto es una herramienta útil para operar con la maquinaria del texto, siempre y cuando se sepa manejarla. El conocimiento de esta herramienta es un aspecto fundamental de la comprensión lectora”.*

Desarrollo de la experiencia:

En la asignatura Fisiología de la Facultad de Odontología de la UNLP estamos trabajando, desde hace varios años, en proyectos de investigación sobre Comprensión de textos. En esta oportunidad hemos realizado una experiencia que intenta relacionar la comprensión de textos y el paratexto con el propósito de establecer qué conocimientos poseen los estudiantes sobre el paratexto, ayudar a los mismos a reflexionar sobre su

1.- La coherencia: para algunos autores, es una propiedad de los textos, cuyas proposiciones se organizan en torno a un tema común o macroestructura. Para otros autores, en cambio, es una construcción del lector, que asigna significado a la información que brinda el texto (Alvarado, M. 2009 p. 17)



propio proceso de comprensión, y vincular la comprensión textual con el paratexto.

Con 57 estudiantes de nuestra asignatura efectuamos una prueba donde formulamos tres consignas: 1- ¿Qué conoce del paratexto? 2- ¿Cómo identifica la idea principal?

3- ¿En qué parte del libro se encuentra? En el primer y en el tercer caso debían elegir la respuesta entre varias opciones. En el segundo caso se invitaba a los estudiantes a desarrollar su criterio para darse cuenta de cuál era la idea principal. Hemos efectuado análisis cuantitativos en los tres casos y en la segunda consigna, una reflexión sobre cada respuesta.

Con respecto a la primera pregunta, *¿qué conoce del paratexto?*, los estudiantes debían optar entre varias opciones; dentro de ellas había respuestas erróneas como contenidos, capítulos del libro y otras válidas como contratapas, prólogo e índice. Se marcaron 15 respuestas erróneas de un total de 57, lo que constituye 27 % (15 alumnos). Continuando con el análisis cuantitativo, podemos determinar la frecuencia de las respuestas verdaderas: 33% (20 alumnos) afirma que conocen las contratapas, 20% (11 estudiantes) indica que conoce los índices y el 20% (11 estudiantes) señala que conoce los prólogos.

En la segunda, propusimos como consigna a *desarrollar ¿Cómo identifica la idea principal?* Frente a esta propuesta, 6 alumnos no respondieron y uno contestó “no sé”.

De los restantes obtuvimos como respuestas:

A) Por qué se pone en relieve la relevancia de una parte del tema y la consideran una idea principal. **Frecuencia:** 12 estudiantes. Si calculamos el porcentaje de este valor, nos da el 21,05% del total de 57 estudiantes a quienes se les hizo la prueba.

B) Sitúan la idea principal en un lugar físico: por ejemplo al inicio, en la introducción, al final del párrafo o “en la contratapa”, correspondiente al paratexto del libro. **Frecuencia:** 8 alumnos afirmaron lo expuesto. Si calculamos el porcentaje de este valor nos da el 14,03 % del total.

C) Por el título: **Frecuencia:** 5 alumnos. Si se calcula el porcentaje de este valor en un total de 57 estudiantes nos da 8,77 % del total.

D) Algunos estudiantes construyen su respuesta afirmando que el autor define, enuncia, describe o explica un tema. **Frecuencia:** 5, cifra que corresponde al 8,77% del total.

E) Porque contiene resumen y/o palabras claves. los estudiantes han elaborado 5 respuestas de este tenor. **Frecuencia:** 5 Si calculamos el porcentaje correspondiente, nos da el 8,77% del total.

F) Por la presencia de subrayados y la tipografía (como palabras en negrita). **Frecuencia:** se hallan 4 respuestas en este sentido.. Si calculamos el porcentaje de este valor, nos da 7,01% del total.

G) Se dan cuenta que verdaderamente las ideas principales son las que le dan sentido y significado al tema 3 estudiantes. Si calculamos el porcentaje de esta frecuencia nos da 5,26% del total de 57 estudiantes a quienes se les hizo la prueba.

H) *“Porque la idea principal esta parte del texto que más se relaciona con el tema”*

escribieron 2 estudiantes. Si calculamos el porcentaje de este valor, nos da el 3,50% del total.

I) *“Depende del contenido”*, expresaron: 2 alumnos. Si calculamos el porcentaje de frecuencia, nos da el 3,50 % del total.

J) *“El tema tiene todas las ideas principales” o es “la parte principal del párrafo”*. Expresaron 2 estudiantes. Si calculamos el porcentaje de este valor nos da el 3,50% del total de 57 estudiantes a quienes se les hizo la prueba.

K) Un solo alumno hizo referencia a que *“es donde el autor da una experiencia o relato sobre el tema”*. En porcentaje representa el 1,75% del total.

L) *“Porque tiene verbos”*: Sólo un estudiante toma en cuenta la ejecución de una acción como referente a una idea principal. **Frecuencia:** 1 que corresponde a 1,75% del total.

Reflexiones:

En A) los estudiantes identifican ideas principales por la importancia que revisten, sin detallar dónde radica la misma.

En B) no se demuestra comprensión de la pregunta.

En C) la pregunta hacía referencia al texto, independientemente del título.

En D) los estudiantes que respondieron de esta manera no comprendieron la consigna. El protagonista no es el autor, es el estudiante, quien se tendría que dar cuenta de cuál o cuáles son las ideas principales.

En E) los estudiantes valoran el resumen como herramienta que le permiten conocer la idea principal y la orientación sugerida por las palabras claves. Se observa un principio de comprensión del texto.

En F) este grupo de alumnos da importancia a una imagen gráfica y a la ejecución de subrayados para diferenciar la idea principal. Se aprecia un inicio en la comprensión del texto.

En G) los estudiantes expresan con claridad y precisión la presencia de la idea principal ya que aporta el sentido y significado al texto. Existe comprensión.

En H) se observa que la afirmación que señalan los estudiantes es una obviedad.

En I) la expresión de los alumnos es tan obvia que no significa nada.

En J) existe un error de concepto al considerar que el párrafo contiene “todas las ideas principales”, porque posiblemente también se encuentran ideas secundarias.

En K) el estudiante se da cuenta que se relata una experiencia pero no ahonda desde donde parte el relato o cuál sería el hilo conductor del mismo, elementos indispensables



para diferenciar la idea principal.

En L) en la oración, el alumno busca el sujeto que, expresado con un verbo, realiza una acción. No siempre los verbos conllevan una idea principal. Se pueden elaborar distintos tipos de pensamientos que no implican acciones concretas.

Con respecto a la tercera pregunta 3 *¿En qué parte del libro se encuentra?* (la idea principal) los estudiantes debían elegir la respuesta entre varias opciones. Los resultados fueron:

a) En el **índice**: 24 alumnos optaron por esta sugerencia, cifra que representa el 42,10% del total. b) En el **prólogo**, opción seleccionada por 14 estudiantes, cifra que corresponde al 24,56 % del total. c) En el **colofón**, respuesta dada por 11 estudiantes, que representan el **19,29%**. d) En las conclusiones: esta opción fue seleccionada por 8 alumnos, que representan el 14 % de la población.

Conclusiones

Las dificultades en la comprensión lectora se deben a que los sujetos se conducen como en la oralidad, intentando interactuar como si el libro fuera una persona física. No ponen en juego las competencias cognitivas y no demuestran el desarrollo de estrategias lectoras y pasan por alto todo el paratexto, efectuando una lectura lineal, inclusive desestiman las notas al pie de página, que enriquecen los conceptos.

Hemos vinculado los resultados de la consigna 2 (*¿cómo identifican la idea principal de un párrafo?*) con las otras dos consignas, Un total de 20, que corresponde al 13 de los 57 estudiantes que ejecutaron la prueba comprenden o están desarrollando un proceso de comprensión de textos porque saben cómo identificar la idea principal. Las reflexiones se hacen a partir de las respuestas de estudiantes agrupados en G, E y F, cuando describimos las características de estos grupos:

G) los estudiantes expresan con claridad y precisión que reconocen la presencia de la idea principal porque aporta sentido y significado al texto. Existe comprensión.

E) los estudiantes valoran el resumen como herramienta que le permiten conocer la idea principal y la orientación sugerida por las palabras claves. Se observa un principio de comprensión del texto.

F) este grupo de alumnos da importancia a una imagen gráfica y a la ejecución de subrayados para diferenciar la idea principal. Se aprecia un inicio en la comprensión del texto.

Respecto a la pregunta 1 (*¿qué conoce del paratexto?*) se vincularon especialmente a aquellos estudiantes que se encontraban en el proceso de comprensión: 20 responden "las contratapas"; 11, "el prólogo"; 11, "el índice" y, que es una respuesta errónea. Aquí en 42 casos se estableció una relación coherente que indicaría comprensión.

Con respecto a las respuestas a la pregunta 3 (*¿En qué parte del libro se encuentra la idea principal?*) podemos afirmar que, efectuadas por un grupo de 38 alumnos dan respuestas correctas: índice (24) prólogo (14), en 10 casos eligieron “en el colofón”, y en 9, “en las conclusiones” (respuesta incorrecta)..

Como resultado final encontramos que en 8 estudiantes (14 %) existen respuestas válidas a las tres preguntas y a la consigna, lo que significaría mejor comprensión y mayor conocimiento del tema.

Vistos estos resultados tenemos intenciones de organizar desde nuestra asignatura un curso complementario para nuestros estudiantes, sobre este tema.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, Maite (2009). Paratexto. Enciclopedia Semiótica. Eudeba.

Cubo de Severino, Liliana (2006). Leo pero no comprendo. Comunicarte.

de Acedo Lizarraga, M. L. S. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior* (Vol. 25). Narcea Ediciones.

Gómez Macker, Luis y Perronard, Marianne (2008). La comprensión de textos escritos (cap. 1) en Viramonte de Ávalos, M. (Comp.). *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de problemas inferenciales* (pp 15 -52). Ediciones Colihue

Parodi, Giovanni (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicatividad*. Eudeba

Pipkin, E. M., & Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Editorial Comunicarte.



El taller: ¿un horizonte de oportunidades para reformular las prácticas? Algunas reflexiones sobre el caso de Programación II

¹ Leandro Matías Romanut

² Alejandro Héctor González

¹Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías, UNLP.

²III-LIDI Instituto de Investigación en Informática LIDI, Facultad de Informática, UNLP.

leandro.romanut@presi.unlp.edu.ar

agonzalez@lidi.info.unlp.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo relata la propuesta pedagógica del taller diseñado para la asignatura Programación II, perteneciente a la carrera de Ingeniería en Computación, llevada adelante por la Facultad de Informática y la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. Este relato tiene sustento en un Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria UNLP donde se propuso sistematizar la experiencia de Programación II con el fin de enriquecer el conocimiento pedagógico sobre prácticas docentes en la Facultad de Informática de la UNLP, además de reflexionar sobre múltiples aspectos del proceso de enseñanza mediada por tecnologías digitales puestos en juego atendiendo tanto a los hechos relevados como también a las múltiples cuestiones que devinieron del propio proceso de sistematización.

PALABRAS CLAVE: tecnología digital; prácticas docentes; taller; programación; mediación

INTRODUCCIÓN

Programación II es una asignatura del segundo cuatrimestre del primer año según el Plan de Estudios. En el primer cuatrimestre se dicta bajo la denominación de Redictado

de Programación II, de manera que los/as alumnos/as puedan realizarla en cualquiera de las dos partes del año. La asignatura tiene una correlativa de cursada obligatoria que es Programación I.

La carrera de Ingeniería en Computación se encuentra en funcionamiento desde el año 2010, las materias de esta carrera están organizadas en dos cuatrimestres. En el caso de Programación II un 30% de los/as alumnos/as son recursantes y el 70% la realiza por primera vez, si bien este porcentaje varía dependiendo de las cohortes de estudiantes, se mantiene siempre una proporción de alumnos/as que deben volver a cursar la asignatura.

En los primeros años, las clases de teoría y de práctica se desarrollaban con un enfoque más tradicional de manera desarticulada. Por un lado, se daban los contenidos teóricos con un profesor exponiendo una clase magistral, con la utilización del pizarrón para ejemplificar algoritmos y algunas filmas a modo de resumen de los conceptos. Por otra parte, un equipo de práctica conformado por JTP y ayudantes guiaban a los/as alumnos/as en la solución de trabajos prácticos desprendidos de la bibliografía. Lo mismo acontecía en cuanto a las evaluaciones, las mismas comprendían el esquema clásico de exámenes parciales o finales escritos que definían la nota de aprobación o no de la asignatura.

Durante el desarrollo de estas cursadas se presentaban una heterogeneidad de situaciones además de que coexistían estudiantes que recién habían realizado un recorrido completo del primer cuatrimestre y accedían a la asignatura por primera vez; junto con alumnos/as que debían volver a cursar la asignatura porque o bien la realizaron en cuatrimestre anterior, o no la aprobaron. Convivían las dificultades habituales de comprensión de determinados temas con situaciones educativas en general que se ven atravesadas por cuestiones institucionales.

Siguiendo el estudio de González (2012), durante la cursada del segundo semestre del 2011 hubo un total de 62 estudiantes, de los cuales aprobaron la cursada un 69% (43 estudiantes). De los/as alumnos/as que no aprobaron hay un 4% (3 estudiantes) que abandonaron por problemas personales. El 22% (14 estudiantes) no se presentó a todas las fechas que tenían para rendir el parcial, en ese tiempo, los/as alumnos/as tenían 3 oportunidades (1 parcial y 2 recuperatorios), solo rindieron 2 veces. Con referencia a la promoción fue obtenida por el 37% (23 estudiantes). En ese momento la promoción se lograba rindiendo dos exámenes teóricos con nota 6 o superior y con el parcial aprobado en primera fecha o en segunda fecha.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A partir de la experiencia de conversar con los y las estudiantes e incluso de los datos de encuestas se pudo identificar que la desarticulación entre la teoría y la práctica sumado a la resolución de ejercicios prácticos sobre papel promovía a que la materia sea una de los principales obstáculos a superar en el primer año de carrera.



En el año 2015, a partir de estas situaciones que se venían debatiendo y también, a raíz de un cambio de Plan de Estudios¹ que compatibilice con la asignatura equivalente dentro de las otras carreras de Informática, la materia adoptó una modalidad de taller. Lo más notorio fue el cambio en el esquema de teorías y prácticas: estos espacios, antes totalmente separados, incluso físicamente en tiempo y espacio, ahora se proponen en un ambiente de trabajo teórico-práctico, conformado por una instancia de 4 horas, en una misma aula. Las teorías, con esta metodología, focalizan en temas más específicos y van alternando con un momento de abordaje práctico sobre el contenido que se va explicando. Así como se repensaron las teorías, los ejercicios prácticos también se resignificaron y distan mucho de aquellos que estaban planteados en años anteriores. Las ejercitaciones del taller, están conformadas con enunciados que buscan dar cuenta de los conceptos teóricos y se resuelven a través de computadoras, inclusive en la instancia de evaluación. En consonancia con esto último, la Facultad había adquirido, desde hacía un tiempo, los denominados “laboratorios”, que consisten en un conjunto de notebooks que están disponibles para sus cátedras. Esta modalidad de taller es posible gracias a estos recursos ya que no podría llevarse a cabo un trabajo bajo este esquema donde cada estudiante tenga que traer su computadora para cursar. Esta es una gran posibilidad que brinda la institución y que es indispensable para propiciar el ambiente de desarrollo de la materia.

Otro punto muy importante del taller, es que los y las estudiantes trabajan en grupos durante todo el semestre. Conforme pasó el tiempo se supo poner en valor el trabajo colaborativo, que permite generar debates más enriquecedores entre los/as alumnos/as y docentes, y a su vez, se generan soluciones más completas tanto de los ejercicios prácticos como de los parciales.

Con el avance de las cursadas se empieza a dar cuenta del cambio en las dinámicas de trabajo, la labor docente se fundamenta en apoyar y motivar el trabajo de los/as estudiantes. En este “aprender haciendo” donde -Froebel insistía con que aprender algo haciéndolo era más formador que aprenderlo mediante una transmisión verbal de las ideas (Ander-Egg, 1999)-, es necesario reconocer que los vínculos docentes-estudiantes habían cambiado, se plantea un rol de asistir, motivar y suscitar cada interrogante que surge en el transcurso

1.- En el año 2015, se realiza un cambio de Plan de Estudios de las carreras de Lic. en Sistemas, Lic. en Informática y Analista Programador Universitario (APU). El cambio produjo que en primer año se divida la asignatura anual Algoritmos, Datos y Programas, en dos materias cuatrimestrales: Conceptos de Algoritmos, Datos y Programas y Taller de Programación. Con este nuevo esquema resulta más sencillo el pase de carrera en relación a las equivalencias ya que se da una correlación en los contenidos abordados. Para que se reconozca la asignatura Conceptos de Algoritmos, Datos y Programas de las carreras de Lic. en Sistemas/Informática y APU, el/la estudiante debe tener aprobada la materia Programación I de la carrera Ingeniería en Computación, así mismo, para pasar la aprobación de Taller de Programación de las carreras de Lic. en Sistemas/Informática y APU, el/la estudiante debe tener aprobada la asignatura de Programación II de la carrera Ingeniería en Computación. Previo a este cambio, resultaba muy complejo hacer un pasaje entre las carreras ya que cada estudiante de Ingeniería en Computación tenía que tener ambas asignaturas (Programación I y Programación II), para tener la equivalencia de la materia anual Algoritmos, Datos y Programas de las Lic. en Sistemas/Informática y APU.

de la clase. En ese sentido, los/as alumnos/as tuvieron que empezar a desenvolverse de otra manera en este contexto: la relación con su par a través del diálogo, la exposición de sus ideas, los debates, la cooperación para resolver cada problemática planteada. En este punto, cuando hablamos de cooperación, es interesante lo que plantea Sennett (2012), y también menciona Abate (2017), acerca de reivindicar el concepto como la posibilidad de adquirir ciertas habilidades como las de escuchar, poder expresarse subjetivamente y empatizar. Los autores expresan que la búsqueda constante de la comodidad y la eficiencia va en contra de la cooperación porque se realiza en detrimento de la diferencia y la empatía; y critican el hecho de que la tecnología se utiliza frecuentemente para pulir la “eficacia” como forma de control. También aclaran que cooperar es escuchar y tener una buena conversación, la cual estará llena de desacuerdos, pero esto no impide que se siga hablando.

Con el contexto inédito de la pandemia y de una “forzada” virtualización, existe una constante revisión, reflexión y transformación de las prácticas para dar respuestas a múltiples situaciones que devinieron de la experiencia. Al respecto Dussel, Ferrante y Pulfer (2020) deliberan sobre los siguientes interrogantes: ¿Qué conjugaciones se darán entre la educación en sus diferentes niveles y las tecnologías en la post-pandemia? ¿Qué ecuaciones novedosas pueden producirse? ¿Qué incorporaciones decisivas aporta este tiempo en las prácticas de docentes y alumnos? Los/as autores/as mencionan que no faltarán quienes propongan que la tecnología fue buena para la emergencia, pero que habrá que volver a los viejos hábitos del entorno presencial (Ordine, 2020). Después de un largo tiempo de saturación tecnológica por la omnipresencia de las pantallas, estas propuestas no dejarán de tener seguidores. No faltarán, tampoco, quienes sostengan que todo era posible en el contexto de virtualización obtenido en la crisis, y que ahora se trata de radicalizar los planteos y llevarlos a un estadio completo de este orden prescindiendo de maestros y escuelas (Selwyn, 2020). La problematización y la recuperación crítica de la experiencia nos desafían a comenzar a pensar de otro modo la realidad actual y futura de las escuelas.

La tarea de sistematizar la experiencia ha permitido conceptualizar procesos que se implementaron con objetivos muy claros pero que carecían de un recorrido que pueda justificar si las decisiones que se tomaban eran las correctas. Se plantean algunos ejes para llevar a reflexión:

¿Cuáles son las contribuciones pedagógicas de la implementación del taller mediado con tecnología digital en Programación II?

Podemos mencionar que una metodología que al día de hoy se sigue reproduciendo en el ámbito de algunas cátedras de la Facultad de Informática es la enseñanza tradicional, sostenida por parte de sus docentes como un método efectivo de transmisión de saberes,



que posibilita la adquisición de conocimientos por parte de un porcentaje importante de los y las estudiantes. Esta forma de enseñanza ha sido ampliamente discutida por las corrientes pedagógicas superadoras de la educación tradicional resumidas, desde distintos puntos de vista, en los pensamientos de Ausubel, Bruner, Piaget, Vigotsky, Freire. Observar la enseñanza como la oferta de una única alternativa de abordaje, adjudicando a problemas del estudiante el no lograr acceder a los objetivos propuestos –si doy a todos lo mismo, quien no logra apropiarse de ese conocimiento es porque no puede hacer o porque decidió no hacer el esfuerzo suficiente- es irresponsable desde el lugar del docente. A su vez esta visión percibe al estudiante como un ser ignorante, una caja vacía a ser llenado por el saber atesorado por el profesor, el sabio. Estas cuestiones son ampliamente desarrolladas por Paulo Freire, quien va aún más lejos, superando de forma conciliadora, dialéctica, la exigencia de que sea el/la estudiante quien se forme a sí mismo: “La concepción problematizadora y la superación de la contradicción educador-educando: nadie educa a nadie – nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 1973, p. 75).

Freire trabaja estas ideas y refiere que este tipo de pedagogías que fuerzan la adaptación de los hombres al mundo, inhiben su poder de creación y de acción y resultan sumamente frustrantes para el individuo. Entonces, nos llevan a reflexionar en torno a la construcción de una mirada autocrítica, y también de consolidar las bases de la confianza en uno mismo como profesional, y de la responsabilidad que ello conlleva, y del rol del docente universitario en este proceso.

Programación II a través del taller, es también ejemplo de esta concepción de educación, la participación en discusiones de todos/as los/as docentes y que se fomenta la participación de todos los/as alumnos/as. El uso de estrategias para incentivar la participación, o de individualización de los/as estudiantes para referirse a ellos/as como sujetos y no como “uno del conjunto” también es en este sentido.

***¿Cuál fue su aporte a la formación de estudiantes que aspiran a ser profesionales?
¿Qué y a hacer qué, aprendieron?***

Un aspecto nodal del taller es la forma de trabajar, de manera colectiva, tanto en las puestas en común, así como en la toma de decisiones para resolver los ejercicios por parte de los/as estudiantes. Sumado a esta metodología, se agrega en el contexto de la carrera: el desarrollo de programas en computadora. La vivencia de los/as alumnos/as se resignifica en este espacio del taller dado que se establece un lugar para “pensar y pensarse” como menciona Edelstein (2000). Este ambiente se torna similar al “cómo” se desenvuelven los/as futuros/as profesionales.

La experiencia se dio en el contexto del Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio, decretado por el Gobierno Nacional para prevenir la expansión del COVID-19, en el medio de esta hecatombe, las clases, de un día para el otro, se convirtieron en una eterna

“conversación” con la computadora.

A propósito de esto, Dussel, Ferrante y Pulfer (2020), abren el juego para pensar con lo siguiente: ¿Qué podemos visualizar, a partir de esta experiencia traumática, que antes no veíamos sobre los efectos de la escuela y de la universidad en la vida de los estudiantes? ¿Qué lecturas habilita la experiencia del continuo establecido entre las instituciones y las casas en los diferentes circuitos socioeducativos configurados? ¿Qué sucede en los espacios hiperconectados? ¿Qué ocurre en aquellos con escasa o nula conexión? ¿Qué se gana y qué se pierde en este proceso? ¿Qué cabe incorporar en términos de experiencia y aprendizaje concreto de esta situación? ¿Qué prácticas no pudieron desplegarse? ¿Cómo pensar vínculos nuevos y creativos entre educación, Estado y sociedad en tiempos de digitalización acelerada?

¿Qué se ve por debajo de esta propuesta que no fue explicitado respecto a la forma de pensar las prácticas docentes?

Hablar sobre lo que cada uno/a hace en el aula, escuchar lo que hacen otros/as. Analizar qué funciona y qué no. Facilitar y fomentar el intercambio de manera tal que se lleve a institucionalizarlo. En muchas situaciones los/as docentes que hablan de su asignatura generalizan el comentario de un/a alumno/a o de un/a ayudante, se ponen en juego sesgos personales, se naturalizan aspectos de la metodología de trabajo o se hace foco en alguna cuestión particular; como docente puedo afirmar que no es un ensañamiento particular con ninguna cátedra, sino que es una práctica habitual que afecta nocivamente el intercambio entre docentes. Es necesario que en términos institucionales se apoye esta labor de intercambio y reflexión. Recuperando palabras de Salinas (1994), una propuesta escrita no garantiza una mejor enseñanza, pero un proceso reflexivo, el exponer la experiencia a observación, el compromiso de terceros, el relevamiento de la opinión de los/as alumnos/as; son hábitos docentes que apuntalan una buena estructura de enseñanza.

CONCLUSIONES

Se observa que con cada vez mayor frecuencia se suele involucrar a los/as estudiantes y a todos/as los/as miembros del equipo docente en la reflexión sobre lo ocurrido en el aula, y mejor aún, se los suele convocar para buscar mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, lo que no ocurre es la instancia para generar un proceso de documentación de experiencias a fin de socializarlas al resto de la comunidad universitaria, lo cual permitiría hacer sistemático el análisis, en el tiempo y entre experiencias. Identificar problemáticas y vislumbrar vías de transformación de los procesos de formación demanda este tipo de registro y análisis sistemático. La construcción de saberes pedagógicos comunicables demanda un ejercicio de teorización a partir del relato o descripción de la



experiencia, que es el núcleo de la reconstrucción sistemática.

El sentido de este trabajo no es sólo la reflexión, sino que sienta sus bases para lo que Larrosa define como principio de transformación, es decir, que la experiencia me forma y me transforma:

Si le llamo “principio de transformación” es porque ese sujeto sensible, vulnerable y expuesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. (Larrosa, 2009, p. 4)

El encuentro presencial, el regreso a habitar los espacios áulicos, puede ofrecer un contexto donde se despliega una red de apoyo en el trabajo con otros/as, una herencia acumulada, un saber que otros/as nos ofrecen, y lo diverso, un espacio donde uno puede equivocarse y volver a probar, porque eso es aprender.

El hecho de que la escuela y la universidad puedan ser un espacio y un tiempo con esas características, no quiere decir que efectivamente lo hayan sido siempre y en todos los casos. Pero la respuesta no puede pasar por reemplazar las instituciones existentes por plataformas en línea que ofrezcan contenidos recortados a medida del gusto de cada consumidor, sino por potenciar el espacio educativo con el uso más complejo de las TIC. (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020, p. 11)

Los/as autores/as también sostienen que la formación debe marcar una diferencia en las oportunidades de aprendizaje que propone. Y en esa construcción convivirán pantallas y libros, en un hibridaje creativo, en una combinación pedagógica que requiere inventiva y un proyecto intencional.

BIBLIOGRAFÍA

Abate, S. & Lucino, C. V. (2017). *Ingeniería y saberes sociales*. Series: Libros de Cátedra. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61860>

Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.

Díaz Barriga, A. & Hernández G. (2005). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda Edición. Mc. Graw Hill.

Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. *Análisis Carolina*, (41), 1.

Edelstein, G. (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.

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Editorial América Latina.

González, A. H. (2012). Articulación de modalidades de enseñanza con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que favorezcan el acompañamiento y permanencia de los estudiantes universitarios de la cátedra de Programación 2 de la carrera de Ingeniería en Computación de la UNLP. TFI, Esp. en Docencia Univ. UNLP.

Larrosa, Jorge (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Ordine, N. (2020). *Solo los buenos profesores pueden cambiar la vida de un estudiante*. Madrid, BBVA. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=e9ijRqnU_7Q.

Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza ¿Técnica, sentido común o saber profesional? En F. Angulo, & N. Blanco, *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.

Selwyn, N. (2020). Digital education in the aftermath of Covid-19: critical concerns and hopes. *Revista Techlash – issue #01 (junio)*.

Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Anagrama.



El Trayecto formativo para el inicio en la docencia en la Facultad de Ciencias Exactas

Augusto Graieb
Beatriz Libertini
Agustina Martínez
Laura Socolovsky

Espacio Pedagógico. Secretaría Académica. Facultad de Ciencias Exactas, UNLP
espacio_pedagogico@exactas.unlp.edu.ar

RESUMEN

En este trabajo presentamos la experiencia del Trayecto formativo para el inicio en la docencia que se lleva a cabo desde el año 2020 como parte de las políticas de inclusión que se implementan en la FCex. Mediante este trayecto nos proponemos generar un espacio para analizar las prácticas de enseñanza en la universidad, particularmente en nuestra Facultad, y reflexionar acerca de la incidencia de dichas prácticas en las trayectorias de lxs estudiantes. Esta iniciativa tiene entre sus propósitos jerarquizar la función docente universitaria, tradicionalmente construida por reproducción de prácticas de enseñanza basadas en una sobrevaloración del saber disciplinar por sobre el saber didáctico.

Los contenidos de este trayecto, de un año de duración, están organizados en dos ejes temáticos. El Eje I está centrado en las prácticas de enseñanza y se distribuye en un tramo de clases tipo seminario- taller y otro de trabajo de campo; el Eje II se refiere al contexto en que se desarrolla la tarea docente universitaria (aspectos administrativos; gremiales; de género y diversidad; de inclusión, discapacidad y espacios seguros).

El trayecto es obligatorio para lxs docentes que toman su primer cargo y optativo para docentes con mayor antigüedad, estudiantes o graduadxs.

PALABRAS CLAVE: enseñanza universitaria; inclusión; prácticas docentes; formación docente; docencia en contexto

INTRODUCCIÓN

Garantizar el derecho a la educación universitaria no supone únicamente diseñar un dispositivo de ingreso que ofrezca a todxs la oportunidad de acceder a la carrera que han

elegido, sino también generar condiciones que favorezcan la permanencia y el egreso de todxs aquellxs que sostienen el interés por completar sus estudios superiores.

Durante años se ha aceptado que, en el nivel universitario, dominar el conocimiento científico es condición suficiente para enseñarlo. Tal sobrevaloración del saber disciplinar por sobre el saber didáctico ha instalado como tradición que, para ser docente universitario, basta con haber transitado un recorrido como estudiante que permita incorporar modalidades de enseñanza “por imitación” de sus profesorxs. A diferencia de los otros niveles educativos, en los cuales se requiere completar un recorrido formal que culmine en un título docente, en la universidad se acepta con total naturalidad que las prácticas de enseñanza se construyan por reproducción, evocación y algo de aporte personal intuitivo que cada docente pueda poner en juego. Tal naturalización no favorece la reflexión crítica acerca de los obstáculos que se presentan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje los cuales, por lo general, suelen ser atribuidos a las dificultades de lxs estudiantes y a los niveles educativos por los que previamente transitaron en su recorrido formativo.

Al conocimiento disciplinar y didáctico se suma también un conjunto de saberes que conforman el contexto en que nos desempeñamos y que tienen relevancia en cuanto al compromiso y las responsabilidades que asumimos como docentes de la Facultad. Es por eso que en este trayecto formativo incorporamos la participación de distintxs referentes de áreas administrativas de la Facultad; las Direcciones de Género y Diversidad; Inclusión, Discapacidad y Derechos Humanos; la prosecretaría de Hábitat y Espacios seguros y el gremio docente ADULP.

Con el propósito de atender las problemáticas vinculadas con el quehacer docente en sentido amplio y con las prácticas de enseñanza en particular, desde el año 2020 implementamos en la FCEEx el *Trayecto formativo para el inicio en la docencia*. Mediante este trayecto formativo buscamos propiciar la reflexión, desde el comienzo de la carrera docente, acerca de las tareas propias de esta profesión y de la importancia de contar con una formación pedagógica básica. El Trayecto es una propuesta de formación obligatoria y en servicio para todas aquellas personas que se incorporan a la docencia en la FCEEx desde 2019.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Caracterización general del trayecto

Se propone como una instancia de “formación en servicio”, en el sentido de que está contemplado el tiempo de dedicación como parte de la tareas que el/la docente desempeña en el cargo que ha tomado, en acuerdo con la cátedra correspondiente.

El recorrido completo consta de dos tramos de un cuatrimestre cada uno, con una carga horaria de 4 horas semanales en el primero, y de 2 horas semanales en el segundo. El primer tramo se divide en dos ejes: el Eje I, focalizado en la formación pedagógica, está a cargo de dos profesoras especialistas en enseñanza de las ciencias y con experiencia en formación docente en distintos niveles educativos. El Eje II, referido al contexto en que todo docente se



desempeña, consiste en un conjunto de talleres que se dictan durante el primer tramo, a cargo de las Direcciones de Género y Diversidad; Inclusión, Discapacidad y Derechos Humanos; la Secretaría de Hábitat y Espacios Seguros; y el gremio docente ADULP. La Figura 1 muestra esquemáticamente la organización general del trayecto, el esquema conceptual de la Figura 2 da cuenta de la organización de los contenidos del Eje I.



Figura 1. Esquema general del Trayecto de formación docente

Durante el año 2019 el Espacio Pedagógico se abocó al diseño general del trayecto, la conformación del equipo docente. Durante los años 2020 y 2021 las docentes a cargo del Eje I fueron las profesoras Agustina Martínez y Laura Lacreu, quienes desde el año anterior trabajaron con el equipo del Espacio Pedagógico en la elaboración del programa del trayecto, la planificación de las clases, la selección de la bibliografía y la elaboración de materiales. A partir del 2º cuatrimestre del 2021 están a cargo de este eje las profesoras Agustina Martínez y Beatriz Libertini.

En contexto de ASPO solo fue posible desarrollar en modalidad virtual el primer tramo (Ejes I y II), y quedamos a la espera de que el retorno a la presencialidad nos permitiera avanzar con el segundo tramo, que, por estar centrado en la reflexión de las prácticas de enseñanza e incluir trabajo de campo, no pudo desarrollarse en modalidad virtual.

Las clases virtuales se presentaron a modo de secuencias de trabajo que contenían textos explicativos, videos, actividades autónomas, trabajos colaborativos y foros de debate con consignas. En las aulas también se puso a disposición bibliografía obligatoria y complementaria. Semana por medio se llevaron a cabo encuentros sincrónicos del Eje I y, de forma alternada con estos encuentros, se desarrollaron los talleres del Eje II.

En el primer cuatrimestre de 2022, con la vuelta a la presencialidad plena en la Facultad, el tramo 1 se cursó por primera vez de manera presencial, y en simultáneo se inauguró el tramo 2.

Los encuentros presenciales se proponen en formato seminario-taller, en los cuales se realizan actividades grupales o en parejas. Aún con el retorno a la presencialidad para ambos ejes seguimos utilizando algunas de las herramientas aportadas por el entorno virtual. En las aulas Moodle se mantuvo a disposición la bibliografía, así como las propuestas y consignas de trabajo y los espacios de entrega de las diversas actividades.

Aspectos institucionales y organizativos de la implementación del trayecto

En este apartado queremos reseñar brevemente los pasos seguidos en la FCEX para la implementación efectiva del Trayecto como una instancia obligatoria para quienes se inician en la docencia.

El trabajo para cada convocatoria comienza con la consulta a la planilla de prestaciones de la Facultad, donde figuran todas las personas con un cargo docente y su antigüedad. De esta planilla se obtiene nombre y DNI de quienes tienen una antigüedad menor a la última convocatoria, en nuestro caso 6 meses. En las resoluciones del Consejo Directivo se consulta el Departamento en que se ha incorporado cada docente. Cuando no contamos con el correo electrónico de las personas a convocar, son los Departamentos quienes completan esta información.

Al ponernos en contacto con lxs docentes informamos de la existencia del Trayecto y su carácter obligatorio, y explicamos que si por motivos justificados la persona no pudiera cursar en esa instancia puede posponerlo en principio hasta el cuatrimestre siguiente. En esta primera comunicación se solicita a aquellxs docentes que requieran ser dispensados de tareas para realizar el Trayecto lo informen, para ponernos en contacto con las cátedras y coordinar esta posibilidad. Finalmente, lxs docentes se inscriben en uno de los dos horarios que se ofertan en cada cuatrimestre y se elaboran las listas definitivas. La convocatoria a quienes cursan el tramo 2 del trayecto resulta más sencilla porque se trata de quienes acreditaron en las instancias anteriores el tramo 1.

Al cierre de cada edición del trayecto se emiten los certificados correspondientes. Toda la información se reúne en una única base de datos, donde constan las personas convocadas y todo su desarrollo posterior en cada edición del trayecto. El modo de validación del trayecto en su condición de instancia obligatoria, está en elaboración en estos momentos. Se prevé elevar al Consejo Directivo una nómina de las personas que lo acrediten en cada cuatrimestre, de modo que, al momento de renovar o efectuar nuevas designaciones docentes, se pueda constatar tal acreditación.

Relato de la experiencia

La modalidad de seminario-taller utilizada en los encuentros de ambos Ejes del trayecto genera condiciones propicias para el intercambio de aportes y reflexiones entre docentes, graduadxs y estudiantes avanzados de diferentes carreras en torno de temáticas específicas de la enseñanza en el nivel universitario.

Las categorías conceptuales que estructuran el contenido didáctico del Eje I se presentan en diálogo permanente con situaciones concretas de aula en las cuales estos conceptos se ponen de manifiesto. Las actividades propuestas movilizan discusiones interesantes e incluso estimulan a algunxs participantes a poner a prueba algo de lo trabajado y compartir esa experiencia en encuentros posteriores.



A continuación compartimos algunos aspectos de la experiencia que nos resultan especialmente interesantes.

- *El acercamiento a conceptos producidos en el marco teórico de las ciencias sociales*
El tratamiento de los contenidos se profundiza gradualmente a lo largo de los encuentros, a medida que avanzamos en la lectura y análisis de la bibliografía en la resolución de las diversas actividades. En este proceso es posible apreciar cambios en cuanto al grado de familiaridad que van adquiriendo lxs docentes con el discurso propio de los textos del campo de la pedagogía, a la apropiación de conceptos centrales que favorecen una mejor interpretación de dichos textos, al afianzamiento del grupo y al logro de un clima de confianza entre sus integrantes y con las profesoras. Estos cambios se expresan, por ejemplo, a través de un incremento gradual en la disposición para compartir ideas, propuestas, inquietudes, dudas, reflexiones críticas y posicionamientos que dan muestra de cierta desnaturalización de *lo tradicionalmente aceptado*.

- *Los cambios de paradigma respecto de la inclusión en el nivel universitario y de la problemática del elevado desgranamiento de la población estudiantil*
Esta unidad del trayecto pone la mirada en la filiación universitaria como uno de los principales procesos que deben atravesar lxs estudiantes al comienzo de su carrera. Este concepto contribuye a poner en cuestión las posturas tradicionales que explican el elevado desgranamiento de la población estudiantil con argumentos centrados en la falta de conocimientos de lxs estudiantes, adjudicados a una formación deficitaria en los niveles educativos anteriores. Sin desestimar la incidencia de estos factores así como de otros de carácter económico y social, nos proponemos complejizar el análisis de la temática de exclusión/inclusión como asunto propio del nivel universitario¹.

- *La enseñanza en el centro de la escena*
Entre las categorías conceptuales del campo de la didáctica que trabajamos en el trayecto nos interesa señalar la ampliación del concepto de *contenido de las asignaturas*, que incorpora los *modos de conocer*². La consideración de que la escritura, la interpretación

1.- Al cierre de la unidad se realiza una síntesis respecto de la problemática de la inclusión en nuestra Facultad, sobre la base de las dimensiones (estudiantes-profesorado-organización académica) propuestas por Rembado, F., Ramírez, S., Viera, L., Ros, M., & Wainmaier, C. (2009). Las opiniones vertidas por lxs docentes y recogidas en esa síntesis dan cuenta de la diversidad de factores que ellxs pueden identificar cuando se profundiza el análisis.

2.- Denominamos *modos de conocer* a los procedimientos y actitudes que conforman el modo en que lxs sujetxs construimos y nos apropiamos de los conceptos. La importancia de considerarlos contenidos radica en que la mirada se vuelve hacia las prácticas de enseñanza en lugar de centrarse en las dificultades de aprendizaje. Es decir, solo si se los entiende como contenidos se planificarán y desarrollarán estrategias específicas para su enseñanza, conjuntamente con los conceptos. Cuando se trata de procedimientos muy específicos, como el manejo de técnicas que se requieren para el trabajo en laboratorio, es más evidente que deben ser enseñados. Pero no suele ser tan claro que interpretar el discurso científico, argumentar, interpretar y diseñar modelos, resolver problemas de carácter científico, entre otros, no son "capacidades que portan lxs sujetxs" sino conocimientos propios de estas disciplinas que no pueden aprenderse "de una vez y para todo contexto", sino que deben ser enseñadas en cada contexto, en vinculación estrecha con los conceptos.

de distintos formatos textuales y del lenguaje simbólico, el abordaje experimental, entre otros modos de conocer *son contenidos* va en consonancia con el posicionamiento de la universidad como espacio democrático e inclusivo, en tanto se asume que es necesario enseñarlos junto con los conceptos, y que solo si se enseñan pueden ser evaluados.

Abordamos también la problemática de la evaluación, desde una concepción formativa que incluya instancias y formatos diversos. Nos adentramos en los exámenes tradicionales en cuanto a las consignas y preguntas, y especialmente a la relación entre lo que se evalúa, los objetivos de aprendizaje de la materia y lo que efectivamente se enseña.

Otro aspecto relevante es la jerarquización de las tareas de planificación de la enseñanza. En el tramo 1 analizamos programas y planificaciones sobre la base de los aportes de autores tales como Paula Carlino; Ana María Ezcurra, Daniel Feldman; en el tramo 2 ponemos el foco en las prácticas: la observación de una clase mediante instrumentos diseñados en el marco del trayecto; la elaboración, en parejas, de una planificación de clase; el dictado de esa clase y los intercambios y reflexiones al cabo de esta experiencia. En el marco de este segundo tramo se concreta la relación dialéctica entre teoría pedagógica y práctica, en la que se integran aspectos y categorías teóricas trabajadas en el tramo 1. La posterior reflexión permite construir conocimiento situado en la complejidad áulica concreta atravesado por categorías conceptuales del campo pedagógico y didáctico.

El Trayecto de formación docente inicial en números

Hasta el primer cuatrimestre de 2022 un total de 106 personas fueron convocadas a realizar el trayecto de manera obligatoria. Al momento, 52 de ellas acreditaron el primer tramo y otras 14 han acreditado ambos tramos. Además, fueron 18 las personas que dejaron de ocupar los cargos sin haberse inscripto. Las restantes 21 personas han sido convocadas para realizar el tramo 1 (7 de ellas que han sido incluidas ya en dos o más convocatorias anteriores, y 14 fueron convocadxs por primera vez para el 1er cuatrimestre de 2022).

Por otra parte, 94 personas se inscribieron voluntariamente para realizar el Trayecto. De ellas, 8 completaron ambos tramos, y otras 50 el tramo 1. Las otras 36 personas iniciaron pero no terminaron el trayecto, y fueron invitadas a retomarlo en la próxima edición.

De esta manera, ya contamos con 5 cohortes que han iniciado el trayecto. En total son 22 las personas que acreditaron ambos tramos del trayecto, y otras 102 las que acreditaron el tramo 1.

CONCLUSIONES

Los debates que se entablan en los encuentros en torno de la inclusión ponen en evidencia la magnitud del cambio que representa, para gran parte de lxs docentes, el



abordaje desde una perspectiva que pone el foco en la responsabilidad institucional.

Entendemos que el reconocimiento por parte de lxs docentes de que sus prácticas de enseñanza son el resultado de la reproducción de modos y formatos utilizados tradicionalmente en las distintas materias es un paso importante hacia la desnaturalización de una concepción implícita y fuertemente arraigada de que para enseñar en la universidad alcanza con acreditar el conocimiento disciplinar. Por lo general, esta concepción de la docencia universitaria va acompañada de una convicción acerca de *lo que es y no es posible hacer en las clases* de cada materia y, en muchos casos, que se la está enseñando *de la mejor manera posible*. En este sentido, el trayecto ofrece a lxs docentes que inician su recorrido un espacio para problematizar y desnaturalizar estas concepciones, aproximarse a enfoques didácticos actualizados y a propuestas de enseñanza consistentes con ellos, elaborar propuestas propias y reflexionar acerca de ellas en intercambio con colegas y en contacto con la realidad del aula y en el contexto particular en que desarrollan su quehacer docente en nuestra facultad.

Esta propuesta de formación *en servicio*, de carácter obligatorio resulta movilizante respecto de los esquemas habituales de incorporación de docentes a las cátedras, tanto para quienes deben cursar el trayecto como para los profesores a cargo de dichas cátedras. Si bien la gran mayoría de lxs docentes realizan el trayecto tras recibir la primera convocatoria o en la edición inmediatamente posterior del Trayecto, identificamos algunos desafíos en la institucionalización de esta propuesta. En primer lugar lograr que el trayecto sea entendido como una instancia enriquecedora por quienes deben realizarlo para ingresar a la docencia y por la comunidad de la Facultad; en segundo lugar, que sea efectivamente aceptado en las cátedras como parte del trabajo que desarrollan lxs docentes, y se los libere de algunas tareas durante ese periodo. En tercer lugar, en relación con el trabajo de campo del tramo 2, lograr un contacto fluido con lxs profesorxs de las cátedras de modo tal que se generen las mejores condiciones para que lxs cursantes puedan planificar su clase y darla según lo esperado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carlino, P. (2009). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? *Página y Signos*, 3 (5) 13-52.

Casco, M. (septiembre, 2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. Ponencia presentada en V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Tandil. Buenos Aires. Argentina.

Ezcurra, A. M. (2007). El capital cultural y qué se enseña en la universidad (Capítulo 4), en “Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias.” Cuadernos de pedagogía universitaria. Universidade de São Paulo.

Feldman, D. (2015) Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema en la universidad. *En Trayectorias Universitarias* Vol.1 N°1.

Imbernon, F. (2009). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Cuadernos de docencia universitaria. Editorial Octaedro.

Mariani, E. L.; Morandi, G.; Ros, M. (2019). La docencia universitaria frente al desafío de la inclusión educativa: un análisis de las perspectivas de docentes de primer año. *En Trayectorias Universitarias*, 5(8).

Perrenoud, P. (2011) Introducción: La práctica reflexiva, clave de la profesionalización del oficio en Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Editorial GRAÓ.

Rembado, F. , Ramírez, S. , Viera, L. , Ros, M. , & Wainmaier, C. (2009). Condicionantes de la trayectoria de formación en carreras científico tecnológicas: las visiones de los estudiantes. *Perfiles educativos*, 31(124), 8-21. Recuperado en 25 de julio de 2022 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000200002&lng=es&tlng=es



Estilo de aprendizaje reflexivo: Análisis del rendimiento académico en estudiantes de Odontología de la FOLP-UNLP

Lilian Mónica Pollicina
Leandro Juan Tomas
Pablo Guillermo Felipe
Valeria Raquel Vijandi

Facultad de Odontología, UNLP
pollicinalilian@gmail.com
leandro.tomas@hotmail.com
felipepablo77@hotmail.com
val2755@hotmail.com

RESUMEN

El modo de aprender de cada individuo es diferente, y variable, de acuerdo con el contexto social, económico y cultural del cual proviene. Los conocimientos se adquieren a través de determinadas estrategias cognitivas que definen su estilo de aprendizaje. El concepto de estos está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje como un proceso activo, acorde con la teoría constructivista del aprendizaje. Cada estudiante mantiene un estilo definido en el tiempo, pero el mismo se puede ser modificado a lo largo de su trayectoria académica. En el caso de los estudiantes de odontología deberán resolver problemáticas de salud bucal, aplicando estrategias adquiridas durante su formación académica. El objetivo de esta investigación ha sido investigar la relación que existe entre el estilo de aprendizaje reflexivo de los estudiantes de los primeros años de la carrera de Odontología y su rendimiento académico.

Para el mismo ha sido utilizado como instrumento de evaluación el cuestionario de Honey y Alonso sobre estilos de aprendizaje, que describe 4 estilos de aprendizaje (activo, pragmático, teórico y reflexivo) y que consta de 80 ítems, 20 por cada estilo. Como resultado se halló una relación significativa entre el estilo reflexivo y el rendimiento académico de alumnos de los 2 primeros años de la carrera.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje; estilos; reflexivo; rendimiento académico

INTRODUCCIÓN

En el proceso de aprendizaje cada individuo, adquiere nuevos conocimientos de manera diferente, esto resulta evidente, en el contexto del aula donde conviven una variedad de estudiantes con características y condiciones disímiles.

Durante su proceso formativo hay quienes aprenden más rápido que otros, especialmente, si provienen de contextos sociales, económicos y culturales diferentes.

En esta situación, el estudiante, realiza un recorrido que comprende diferentes etapas, donde la primera es transitar por la experiencia, luego debe reflexionar sobre ella, posteriormente deberá extraer sus propias conclusiones y finalmente planificar cómo aplicar los nuevos conocimientos, frente a situaciones dadas. En definitiva, los conocimientos se adquieren de manera distinta y además cada individuo tiene preferencia hacia determinadas estrategias cognitivas, que definen su estilo de aprendizaje, las mismas son las que finalmente le ayudarán a dar significado a la nueva información obtenida.

Los estilos de aprendizaje no son una herramienta para dar una clasificación a los estudiantes en categorías cerradas, ya que la forma de aprender evoluciona en forma constante.

Los estilos de aprendizaje, aunque son relativamente estables, pueden ser modificados, a lo largo de su trayectoria académica, es decir, a través de los años que cursan la carrera, es por eso por lo que es una responsabilidad de los docentes ayudar a los estudiantes a descubrir su estilo y aprender a adaptarlo a las experiencias de cada situación de aprendizaje. En el contexto del presente trabajo que se encuentra inserto en el proyecto ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU TRANSFORMACIÓN A LO LARGO DE LA TRAYECTORIA ACADÉMICA EN LA FOLP-UNLP. Se procedió a analizar los estudiantes de los primeros años de la carrera, cuyo estilo de aprendizaje predominante fue el estilo reflexivo. Y compararlo con estudiantes del mismo año, donde prevalecieron los otros estilos, según Honey y Munford, y posteriormente Alonso, denominaron los estilos de aprendizaje relacionados con cada una de las etapas del ciclo de la siguiente forma, estos son los estilos activos, teóricos y pragmáticos.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El concepto de los estilos de aprendizaje está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje como un proceso activo, acorde con la teoría constructivista del aprendizaje en donde éste requiere de la manipulación de la información, por parte del receptor, en este caso el estudiante.

Los seres humanos adquieren aprendizajes, en la medida de su capacidad de adaptación a las condiciones cambiantes del mundo. Por lo tanto, cada individuo enfoca el aprendizaje de una manera particular, la cual es producto de su herencia (inteligencia)



sus experiencias previas y las exigencias del ambiente en el que se desenvuelve. En este sentido, el estudiante de odontología, como futuro profesional del área de la salud necesita adaptarse al cambio universitario en el que se ve involucrado y lo que es importante es ir adquiriendo habilidades y destrezas en el aprendizaje, que se obtendrán con la utilización y aprovechamiento continuo de sus procesos mentales, hábitos y actitudes adquiridas tanto para el estudio como posteriormente para su vida profesional. Los estudiantes al ingresar a la universidad necesitan mejorar los estilos de aprendizaje de forma que se logren contextualizar a la temática de salud bucal tanto a nivel individual como comunitario.

En los tiempos actuales, es necesario que tanto el estudiante como el docente, identifiquen y conozcan los estilos de aprendizaje preponderantes, ya que vivimos en una sociedad que demanda, un aprendizaje permanente, para que puedan convertirse en individuos con autonomía y que sean capaces de tomar conciencia de sus propios procesos mentales a la hora de enfrentarse con situaciones problemáticas, en el caso de los estudiantes de odontología poder enfrentarse a ciertos problemas de salud tanto a nivel individual como a nivel comunitaria, diagnosticar y analizarlos adecuadamente, planificar los procedimientos a seguir, en cada situación, supervisar cada una de las etapas y evaluar su propia actuación.

Existen numerosas investigaciones cognitivas que han demostrado que los estudiantes aprenden de diversas maneras, esto condujo la reflexión sobre las variables que influyen en la capacidad de aprender, una de estas variables es el estilo de aprendizaje o tendencia a desarrollar unas preferencias globales en la elección de estrategias para aprender y otra de ellas es la comprensión del propio estilo por parte del estudiante, lo cual fue considerado uno de los factores claves para desarrollar la capacidad de aprender a aprender.

Honey y Munford y más tarde Alonso describieron 4 estilos de aprendizaje: activo, teórico, pragmático y reflexivo. A continuación, haremos una breve descripción de estos. El estilo activo: Indica una preferencia de los estudiantes por adquirir nuevas experiencias e involucrarse plenamente en el trabajo de equipo. Suelen ser personas animadoras, improvisadoras, descubridoras, arriesgadas y espontáneas. En el estilo teórico los estudiantes suelen adaptar e integrar sus observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Son metódicos, lógicos, objetivos, críticos y estructurados. En el pragmático, prefieren la aplicación práctica de las ideas. Son experimentadores, prácticos, directos, eficaces y realistas. Y finalmente en el reflexivo, que es estilo que focalizamos en este trabajo: En este los estudiantes prefieren observar la experiencia desde diferentes perspectivas. Recogen datos y los analizan detenidamente, antes de arribar a una conclusión, son fundamentalmente cuidadosos en sus observaciones, minuciosos, receptivos, analíticos y exhaustivos.

En definitiva, estos 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. Los estudiantes de la carrera de Odontología, en los sucesivos años de su trayectoria académica, dentro de la institución desarrollan uno

o más estilos de aprendizaje, en la medida que van incorporando nuevas experiencias de aprendizaje, nuevos conocimientos y aptitudes, en todos los casos es fundamental que logren articular los contenidos teóricos adquiridos en forma temprana durante los primeros años en las asignaturas básicas, con los saberes prácticos del ciclo clínico de la carrera. En el presente trabajo nos centralizaremos en el estilo reflexivo de alumnos de los primeros años de la carrera. Con los resultados del estudio se pretende realizar un buen diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la FOLP y por tal motivo, se seleccionó el cuestionario CHAEA debido a que se encontró que es el más utilizado en los estudios sobre los estilos de aprendizaje en educación superior. Asimismo, con la intención de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de las carreras de odontología de la UNLP, se realizó la presente investigación acerca de los estilos de aprendizaje de los alumnos, ya que los mismos pueden ser de gran ayuda para alcanzar un mejor rendimiento académico. Este rendimiento es en realidad la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito institucional, es decir, es una medida de las capacidades del alumno, a lo largo de su trayectoria formativa, midiéndose en términos de las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

El objetivo general de este estudio es investigar la relación que existe entre el estilo de aprendizaje reflexivo de los estudiantes de los primeros años de la carrera de Odontología y su rendimiento académico.

Los objetivos específicos fueron identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes con base en los resultados del cuestionario CHAEA. Verificar si existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje de tipo Reflexivo con base a dicho cuestionario y aplicar el cuestionario de Estilos de Aprendizaje a los alumnos que se hallan cursando los dos primeros años de la carrera de Odontología.

La metodología utilizada en esta investigación fue descriptiva, de corte transversal, y cuantitativa. La población en estudio estuvo compuesta por 195 estudiantes de la carrera. El instrumento para la recolección de datos fue el cuestionario de honey y alonso (CHAEA) que, valida los estilos de aprendizaje ya mencionados, el mismo, consta de 80 ítems (20 por cada dimensión) de respuesta dicotómica (+ o -) que el examinado debe responder según este de acuerdo o desacuerdo con cada sentencia que refieren a los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático.

I	II	III	IV
Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22



20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

Los resultados obtenidos para el estilo Reflexivo con la aplicación del cuestionario CHAEA fueron los siguientes:

Ítems	Respuestas+	Respuestas-
10	174	21
16	82	113
18	136	59
19	152	43
28	141	54
31	164	31
32	149	46
34	125	70
36	164	31
39	126	69
42	157	38
44	142	53
49	126	69
55	160	35
58	109	86
63	149	46
65	114	81
69	184	11
70	174	21
79	146	49

Estos datos reflejan las respuestas obtenidas sobre las sentencias arriba enumeradas que corresponden al estilo REFLEXIVO de los 195 estudiantes a los cuales se les aplicó el cuestionario a CHAEA.

CONCLUSIONES

Se llegó a la conclusión que el estilo de aprendizaje, reflexivo, es predominante en los alumnos de los primeros años de la carrera esto nos permitió considerar que los estudiantes de esta institución tienden a ser receptivos y analíticos, tienen facilidad para expresarse en lo relativo a análisis, tratamiento de datos, etc., lo que implica que el docente de asignaturas básicas debe tener en cuenta para decidir los métodos de enseñanza a utilizar, materiales y estrategias de aprendizaje lo cual incidió de manera significativa en su rendimiento académico.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, C. G.; Gallego, D. J. y Honey, P. (1995). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora (6a. Ed.). Ediciones Mensajero.

Aragón, M. y Jiménez, Y. I. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana.

Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31 (1), 43-63.

González, M. V. (2011). Estilos de aprendizaje. Su influencia para aprender a aprender. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(7), 1-11.



Estilos de Aprendizaje: Influencia en el Rendimiento Académico en estudiantes de la FOLP

**Pablo Guillermo Felipe
Leandro Juan Tomas
Lilian Mónica Pollicina
Valeria Raquel Vijandi
Cecilia Paola Conte**

Facultad de Odontología, UNLP
felipepablo77@hotmail.com
leandro.tomas@hotmail.com
pollicinalilian@gmail.com
val2755@hotmail.com
conte.odonto@gmail.com

RESUMEN

El estudiante de la FOLP, demanda desde su ingreso, un acompañamiento académico, personal y social, debido a que tiene que superar el difícil tránsito de la educación básica a la universitaria. Si bien es cierto hay déficit en los aprendizajes previos, sino que se le hace difícil el proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo que es necesario proporcionarle destrezas, estrategias y métodos para un mejor aprendizaje. La presente investigación tiene como objetivo establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje con el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de la FOLP. La metodología utilizada es de tipo descriptiva, transversal y posee un enfoque cuantitativo. La población estuvo compuesta por 195 estudiantes de la carrera de Odontología. Se utilizó como instrumento para la recolección de los datos la encuesta a través del Cuestionario de Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), el cual permitió el diagnóstico de los estilos de aprendizaje y el nivel de preferencia en cada estudiante, así como el perfil de aprendizaje de la muestra. Como resultado se encontró que los estudiantes en su mayoría presentaron preferencia alta y muy alta por el estilo reflexivo, mientras que, en menor porcentaje, les siguió los estilos teórico, pragmático y activo.

PALABRAS CLAVE: estilos; aprendizaje; rendimiento académico

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial se ha observado a través de varias investigaciones sobre los estilos de aprender, entre ellas las de Adán (2010), Gallego y Martínez (2011), en las cuales coinciden que las personas perciben, adquieren conocimiento, tienen ideas, piensan y actúan de manera distinta entre unas y otras. Además, las personas tienen preferencias hacia unas determinadas estrategias cognitivas que les ayudan a dar significado a la nueva información. El término estilos de aprendizaje se refiere a esas estrategias preferidas que son, de manera más específica, formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar la nueva información (Gentry & Helgesen, 1999). Acevedo y Rocha (2011) realizaron un estudio para identificar los estilos de aprendizaje de alumnos de las carreras de Ingeniería Civil, Médica y Tecnología Médica de la Universidad de Concepción en Chile. Se administró el cuestionario de Honey, Gallego y Alonso a 121 estudiantes, así como se utilizó la información de sus registros de calificaciones. Se encontró una relación significativa entre el rendimiento académico y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de Ingeniería Civil, Médica y entre el rendimiento académico y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la carrera de Tecnología Médica. Otra investigación relacionada a la temática investigada lo hizo Santizo, García y Gallego (2008), la cual tuvo como objetivo identificar las diferencias existentes entre los resultados obtenidos en el estudio de las preferencias de estilos de aprendizaje de estudiantes del Colegio de Posgraduados de México en comparación con los resultados reportados en otras siete investigaciones. Utilizaron dos metodologías, una a través del baremo y la otra a través de métodos estadísticos. Hubo coincidencia en los resultados obtenidos en el estudio de profesores y alumnos del Colegio de Posgraduados de México ya que tanto estudiantes como profesores tuvieron una preferencia módica en los estilos de aprendizaje activo, reflexivo y pragmático, y una preferencia alta en el estilo de aprendizaje teórico.

En este sentido, hemos observado que la educación ha ido cambiando, en la forma de como impartir la educación, manteniendo las mismas técnicas y estrategias de aprendizaje tradicionales, lo cual nos ha llevado a una fragmentación del conocimiento; para cambiar esta forma de educar necesitamos una reestructuración en las mallas curriculares de la educación primaria, media y superior, en caso contrario se perderá el interés del estudiante por aprender y del docente por enseñar. El docente debe entender a la diversidad de estudiantes, reconociendo sus capacidades, conocimientos y estilos de aprendizaje, que cada estudiante posee. Los estilos se desarrollan gracias a las estrategias metodológicas que el docente emplea para enseñar a sus estudiantes; una buena aplicación de estas estrategias permitirá crear situaciones de aprendizaje que permitan resolver problemas reales, dando respuestas a muchos interrogantes de la educación actual.

En ese proceso formativo moderno, el docente y el alumno tienen que mantener una relación muy estrecha, para poder guiar o brindar mayor protagonismo al estudiante, de esta



forma permite estimular e incentivar al estudiante a que se preocupe por investigar y mediante esto pueda crear su propio conocimiento. La metodología de enseñanza juega un papel muy importante, pues trata de hacer frente a los diversos factores psicosocioeducativos: hábitos de estudio, bajo rendimiento escolar, inadecuado clima social, escolar, familiar, etc. Por ello, el docente debe tratar de conocer cada uno de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, y mediante esto poder enseñarles de mejor manera, aplicando una metodología que permita una interacción entre el contenido a enseñar y el estilo de aprendizaje que tenga el estudiante. Mediante el análisis de la literatura científica se pudo conocer que existe una gran variedad de instrumentos para medir los estilos de aprendizaje, cada uno de estos cuenta con un fundamento teórico entre los que se clasifican como: cognitivos y conductuales. Por tal motivo, se seleccionó el cuestionario de Honey, Gallego y Alonso debido a que se encontró que es el más utilizado en los estudios revisados acerca de los estilos de aprendizaje en instituciones de educación media y superior.

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Aprendizaje: Feldman (2005) define el aprendizaje como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia. Mientras que Riva (2009) considera que es un “proceso mediante el cual se origina o se modifica una actividad respondiendo a una situación siempre que los cambios no puedan ser atribuidos al crecimiento o al estado temporal del organismo” (párr. 2). En este sentido concordamos con los autores citados en que el aprendizaje es un proceso en el cual se adquiere conocimientos de tipo formativo e informativo.

Estilos de Aprendizaje: Entre las muchas definiciones de estilos de aprendizaje se adopta, coincidiendo con Alonso y Gallego (1999), la proporcionada por Keefe (1988). “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”.

Rendimiento Académico: El rendimiento académico o escolar parte de supuesto de que el alumno es responsable de su rendimiento, en tanto que el aprovechamiento está referido, más bien al resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende (Núñez, 2001).

Hipótesis de la investigación: Los estilos de aprendizaje tienen relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la FOLP.

Las Variables consideradas:

Variables Dependientes:

- Estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Variable independiente:

- Grupo de pertenencia: alumnos de los primeros años de la carrera de Odontología

Justificación De La Investigación:

La relevancia de esta investigación permite tener una descripción de las debilidades y fortalezas de las estrategias de aprendizaje que los estudiantes de la carrera de Odontología de La Plata utilizan en el inicio del proceso de formación universitaria, y cómo se relacionan con el rendimiento académico, permitiendo generar, a partir de los resultados, la redirección de las asignaturas vinculadas a métodos y técnicas de estudio, programas y talleres que permitan guiar y potenciar el desarrollo de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes por parte de los profesores y de ellos mismos, contribuyendo así a que el proceso de formación de los estudiantes sea realmente significativo y se relacione con respecto a lo que el programa de estudios de las instituciones de formación superior se proponen con respecto al aprendizaje de conocimientos y prácticas educativas. Por otro lado, permite generar una retroalimentación a los estudiantes con respecto a sus estrategias y métodos de aprendizaje y estudio, permitiendo generar una reflexión e intervención de parte de ellos para potenciar su rendimiento y aprendizaje. Por ello el presente trabajo de investigación se justifica por su importancia y contenido, que es identificar las estrategias de aprendizaje que utilizan los docentes en el rendimiento académico e identificar también el rendimiento académico de los estudiantes.

Con relación al instrumento de diagnóstico para identificar el Estilo de Aprendizaje, Honey y Mumford parten del análisis de la teoría y los cuestionarios de Kolb y centran sus estudios en la aplicación de los Estilos de Aprendizaje a la formación de directivos en el Reino Unido y elaboran el cuestionario LSQ (Learning Styles Questionnaire). Por su parte, Alonso aporta a cada uno de los estilos descritos por Honey y Mumford una lista de características y adapta el cuestionario al ámbito académico, elaborando, de esta manera un instrumento de evaluación y diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje como es el CHAEA (Cuestionario Honey – Alonso sobre Estilos de Aprendizaje). El CHAEA consta de 80 ítems breves distribuidos aleatoriamente que responden a cuatro estilos de aprendizaje, permite cuantificar el grado de preferencia de cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje.

El objetivo general es establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje con el nivel de rendimiento académico en estudiantes de la FOLP.

Los objetivos específicos fueron determinar las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la FOLP; Evaluar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de la FOLP; Relacionar las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico de los estudiantes de la FOLP.

La metodología utilizada en el trabajo de investigación es de tipo descriptiva, transversal y posee un enfoque cuantitativo. La población estuvo compuesta por 195 estudiantes de la carrera de Odontología. Se utilizó como instrumento para la recolección de los datos la encuesta a través del Cuestionario de Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), el cual permitió el diagnóstico de los estilos de aprendizaje y el nivel de preferencia en cada estudiante, así como el perfil de aprendizaje de la muestra. Los 80 ítems del cuestionario



son de carácter dicotómico. El positivo significa que se está más cerca del acuerdo, y el negativo, más cerca del desacuerdo.

Tabla n°1: Perfil de Aprendizaje

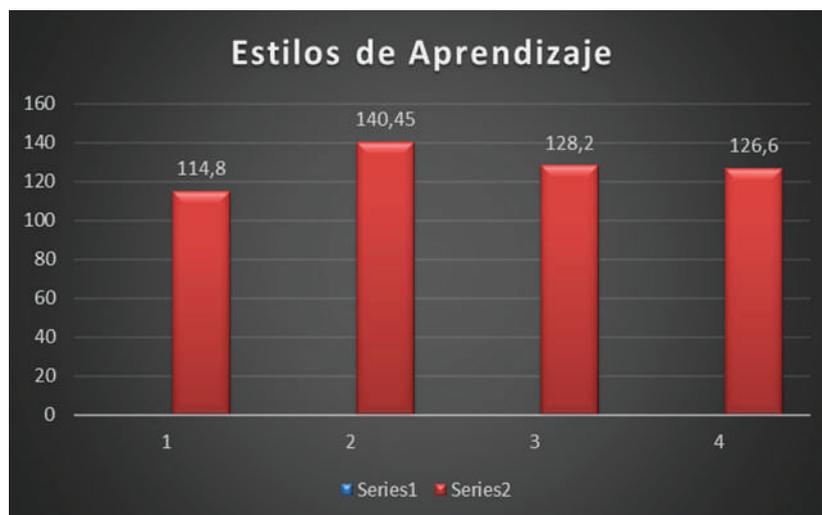
I ACTIVO	II REFLEXIVO	III TEÓRICO	IV PRAGMÁTICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

De acuerdo a los resultados obtenidos se pudo observar que los estudiantes de la carrera de Odontología en su mayoría presentaron preferencia alta y muy alta por el estilo reflexivo, mientras que, en menor porcentaje, les siguió los estilos teórico, pragmático y activo:

Tabla n°2: Fuente (Elaboración propia)

Estilos de Aprendizaje							
Activo	Total	Reflexivo	Total	Teórico	Total	Pragmático	Total
3	76	10	167	2	185	1	129
3	111	10	119	2	126	1	109
3	93	10	159	2	153	1	109
3	163	10	123	2	121	1	146
3	101	10	114	2	67	1	155
3	146	10	128	2	145	1	167
3	177	10	152	2	189	1	137
3	109	10	143	2	47	1	51
3	92	10	154	2	73	1	177
3	95	10	142	2	170	1	164
3	153	10	134	2	113	1	177
3	120	10	124	2	118	1	155
3	69	10	131	2	146	1	149
3	80	10	155	2	185	1	147
3	173	10	115	2	90	1	124
3	146	10	149	2	141	1	70
3	59	10	105	2	106	1	132
3	95	10	172	2	134	1	36
3	112	10	181	2	147	1	109
3	125	10	142	2	108	1	89
	114,8		140,45		128,2		126,6

Gráfico n°1: Estilos de Aprendizaje (Elaboración Propia)



CONCLUSIONES

Del análisis de los datos obtenidos al aplicar el cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA a los alumnos de los primeros años de la carrera de Odontología que cursan en la FOLP se puede determinar que el orden de preferencia de los mismos es: Reflexivo, Teórico, Pragmático y Activo. Esto denota que generalmente los alumnos recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es la recolección de datos y su análisis meticuloso, así que procuran posponer las conclusiones todo lo que pueden. No obstante, tratan de integrar la experiencia adquirida en un marco teórico de referencia.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, C. G., & Rocha, F. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 25-36.

Adán, M. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las modalidades de bachillerato. Tesis Doctoral UNED.

Alonso, Catalina; GALLEGO, Domingo y HONEY, Peter. (1999). Los estilos de aprendizaje. Editorial Mensajero.

Feldman, R.S.(2005). Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana McGraw Hill.



Gallego Rodríguez, A., & Martínez Caro, E. (2003). Estilos de aprendizaje y e-learning. Hacia un mayor rendimiento académico. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 3(7). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/25411>

Honey, P y Mumford, A. (1986) *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire: P. Honey. Ardingly House.

Keefe, J.W (1988). *Assesing Student Learning Styles. An Overview*. Eric Ed

Riva Amella, J. L. (2009). *Cómo estimular el aprendizaje*. Editorial Océano.

Villalobos, E. (2003). *Educación y Estilos de Aprendizaje Enseñanza*. Publicaciones Cruz O.

Estudio del Desarrollo del Conocimiento Profesional Docente de Futuros Profesores de Química de la Universidad Nacional de Mar del Plata

**Ma. Fernanda Echeverría
María B. García**

Departamento de Educación Científica.
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Mar del Plata
echeverria@mdp.edu.ar

RESUMEN

En el presente trabajo se estudia cómo una profesora de Química en formación de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP en adelante) expresa los cambios en el Conocimiento Profesional Docente (CPD en adelante), durante la cursada de una de las asignaturas de la Formación Práctica, cuando participa de una Propuesta de Formación centrada en la Reflexión. El seguimiento se realizó aplicando el Modelo Interconectado para el Conocimiento Profesional Docente (MICPD en adelante), analizando las reflexiones y promulgaciones promovidas mediante diferentes dispositivos diseñados para tal fin en el contexto de la cursada y a la luz de categorías de análisis planteadas a priori. El trayecto formativo de análisis comprende la cursada cuatrimestral de la asignatura Didáctica de la Química. El análisis de los datos se desarrolló a partir de la identificación de regularidades o patrones y divergencias en los diferentes registros, evidenciándose los cambios más relevantes en las categorías Orientaciones para la Enseñanza de las Ciencias, Conocimientos de Estrategias para la Enseñanza de las Ciencias y Conocimiento del Aprendizaje y los Estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de la Química; Conocimiento Profesional Docente; Modelo Interconectado.



INTRODUCCIÓN

La Didáctica de la Ciencia, entendida como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben (Litwin, 1998); permite abordar cuestiones relativas a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar en las ciencias (Caamaño, 2011). En la Didáctica de la Química, se articulan teorías cotidianas y científicas, conocimiento enseñado, conocimiento aprendido acríticamente y conocimiento artesanal; poniendo en juego saberes y teorías intuitivas que muchas veces difieren de las que fueron aprendidas sistemática y explícitamente. Por esta razón, es necesario que, en esta asignatura, clave en la formación inicial, se promueva la explicitación de esas teorías intuitivas y favorezcan una formación centrada en una relación teoría-práctica educativas superadoras de una racionalidad instrumental (Carr, 1990).

Al complejo proceso a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar, responder a los requerimientos de la práctica, se lo llama “Desarrollo del Conocimiento Profesional” (Cooper & Van Driel, 2019). Un instrumento que permite identificar y caracterizar los cambios que se dan en el CP es el MICPD diseñado por Clarke & Hoolingsworth, (2002) (Figura 1) adaptado por Zwart (2007) para el trabajo con la pre-práctica. Dicho Modelo considera que los cambios dan cuenta del Desarrollo Profesional y ocurren entre cuatro dominios: Dominio Personal (DPe), correspondiente a los conocimientos, creencias y actitudes del docente; Dominio de la Práctica (DPr) comprendido por toda intervención/actuación profesional; Dominio de la Consecuencia (DC), comprendido por los resultados de la práctica docente; y Dominio Externo (DE), considerado como toda fuente de información o estímulo). Los cambios entre Dominios se encuentran mediados por procesos de reflexión y promulgación. Se escoge este modelo ya que toma la idea de desarrollo profesional asumida, como un proceso de aprendizaje continuo, de naturaleza no lineal, y complejo, dado su carácter situado y multicausal.

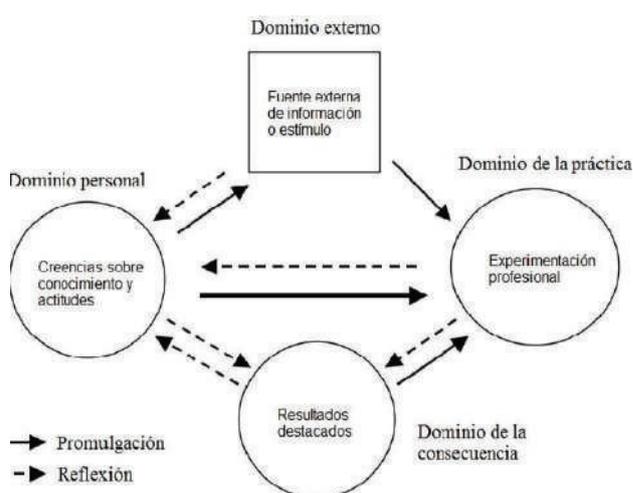


FIGURA 1. Dominios propuestos por el modelo interconectado de desarrollo profesional docente y relaciones entre ellos (Traducido y adaptado de Clarke y Hollingsworth, 2002).

El presente trabajo busca describir las formas en que se expresan los cambios en el CPD de una futura profesora de química en una de las etapas de la formación práctica, como parte de un proyecto de tesis que tiene como objetivo general analizar la construcción del CPD en futuros profesores de Química durante su Formación Práctica al participar de una Propuesta de Formación centrada en la Reflexión.

A partir de los resultados obtenidos, se pretende aportar no sólo a la formación de docentes -de química- críticos y con capacidades para regular su propio aprendizaje durante el ejercicio de la profesión sino también a la mejora del diseño de propuestas de formación de futuros profesores de química, ampliando la investigación a otros casos en vistas del desarrollo del CPD, como una forma de favorecer la toma de decisiones en un ambiente tan cambiante y complejo como es el aula.

METODOLOGÍA

Estudio: Interpretativo a través de un estudio de caso.

Trayecto de Análisis: Comprende la cursada de la asignatura Didáctica de la Química de carácter cuatrimestral.

Participante: Estudiante del cuarto año de la carrera del Profesorado de Química.

Instrumentos: Se analizaron los documentos producidos por los estudiantes durante el desarrollo de las actividades detalladas en la Tabla 1.

Actividades
<i>Resolución de Trabajos Prácticos.</i>
<i>Diseño de Propuestas Didácticas</i>
<i>Desarrollo de un Diarios de Clases</i>
<i>Participación en foros</i>
<i>Armado de portafolios</i>

TABLA 1. Instrumentos de Análisis

Contexto: El estudio del presente trabajo se desarrolla durante la cursada de la asignatura Didáctica de la Química, perteneciente al trayecto de la Práctica; conformando la Etapa I de un estudio de Tesis de tipo longitudinal (Figura 2).

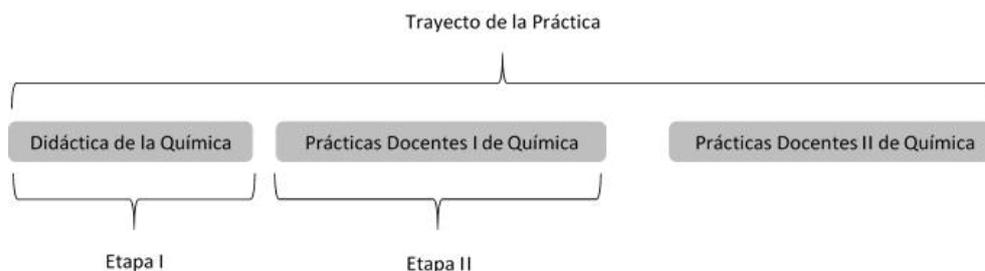


FIGURA 2. Período de Análisis



Procedimiento de Recolección de Datos: A lo largo del recorrido por la asignatura, se implementaron distintos dispositivos, que implicaron un proceso de elaboración y análisis por parte de la estudiante durante la resolución de los diferentes Trabajos Prácticos (Figura 3).

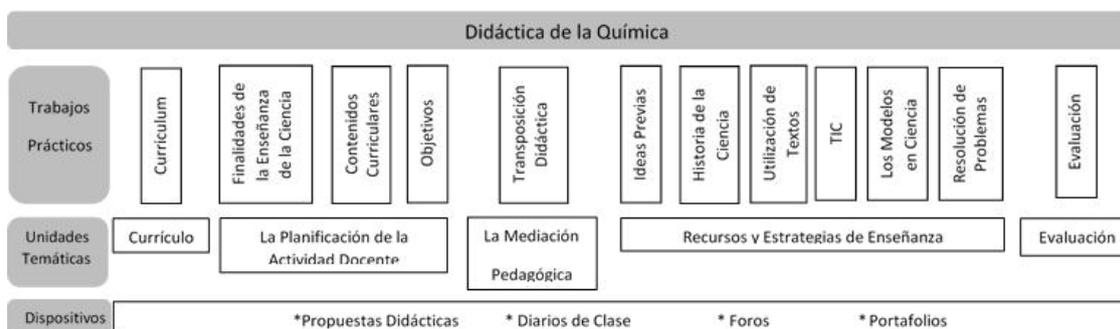


FIGURA 3. Trabajos Prácticos y Unidades Temáticas

A partir del análisis de los registros, se identificaron y codificaron las principales promulgaciones y reflexiones, según las categorías planteadas a priori en función de las unidades temáticas (Tabla 2) trabajadas en la asignatura y los Trabajos Prácticos.

Unidades Temáticas	Categorías
La Planificación de la Actividad Docente	Orientaciones para la Enseñanza de las Ciencias
Currículo La Planificación de la Actividad Docente	Conocimiento Curricular de Ciencia
	Eficacia Docente/ Autopercepción
	Conocimiento sobre el Aprendizaje y los Estudiantes
Recursos y Estrategias de Enseñanza	Conocimiento de Estrategias para la Enseñanza de las Ciencias
Evaluación	Conocimiento sobre Evaluación

TABLA 2. Unidades Temáticas y *Categorías de Análisis*

RESULTADOS

Una vez identificados y registrados los cambios expresados en cada categoría, se calcularon las frecuencias (Figura 4), pudiendo decir que el mayor número de cambios se relaciona con el Conocimiento para la Enseñanza de la Ciencia, Orientaciones para la Enseñanza de las Ciencias y Conocimiento sobre el Aprendizaje y los Estudiantes.

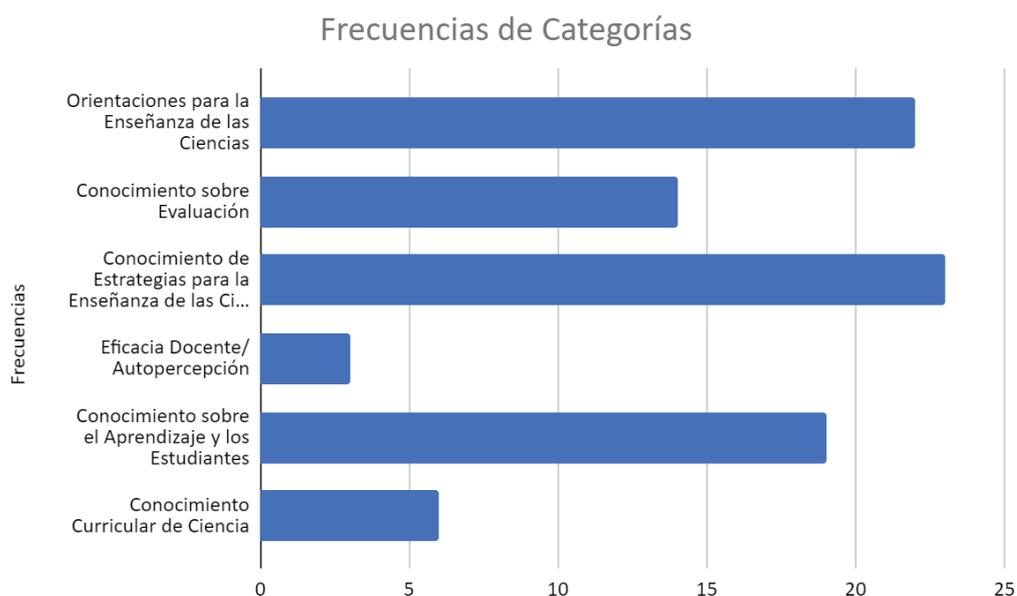


FIGURA 4. Frecuencias para las Categorías de Análisis

La cantidad de promulgaciones y reflexiones respecto de la Eficacia docente/ Autopercepción, es coherente considerando que son aspectos que se abordan con mayor profundidad en la asignatura Prácticas Docentes I de Química, correspondiente a la Etapa II del estudio longitudinal (Figura 2). Por otro lado, el gráfico evidencia la necesidad de ajustar la propuesta de enseñanza de manera de que pueda promover más cambios en relación al Conocimiento Curricular de Ciencia y el Conocimiento sobre Evaluación; ya sea mediante el diseño de otros instrumentos o mediante un abordaje más abarcativo a lo largo de la asignatura.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Los resultados obtenidos evidencian que el MICPD es un instrumento que facilita el seguimiento de las reflexiones de los docentes en formación; y los diferentes dominios permiten interpretar los cambios en el conocimiento profesional del caso escogido en este estudio, considerando las mediaciones existentes. Así mismo, permite realizar una revisión y puesta en valor de las Estrategias empleadas en el proceso de enseñanza, con el fin de que se produzcan más y mejores promulgaciones y reflexiones por parte de los profesores en formación, de cara a un crecimiento docente más abarcativo en relación a todos los dominios involucrados.

En base a los cambios evidenciados en la futura docente, se plantea la oportunidad de diseñar nuevos dispositivos en relación a aquellas categorías en las cuales se evidenció un



menor número de cambios, implicando un trabajo interno estructural para la asignatura, con el fin de generar más y mejores espacios de reflexión y activación de conocimientos para su construcción (Ravanal-Moreno,2016). De la misma forma, el análisis realizado permite informar a los docentes de la siguiente asignatura del tramo de la Formación Práctica, sobre aquellas temáticas a abordar con otra profundidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carr, W. (1990). Cambio educativo y desarrollo profesional. *Revista Investigación en la Escuela*, 11, 3-11.

Clarke, D. y Hollingworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.

Cooper, R. & Van Driel, J. (2019). Developing Research on PCK as a Community. En Hume, A., Cooper, R., y Borowski, A. (Eds.), *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science* (pp.)

Litwin, E. (1998). La didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria. *Educación*, 7(13), 41-59.

Ravanal Moreno, E.(2017). Consideraciones para un Programa de Desarrollo Profesional que orienta al Profesor a reconceptualizar su Enseñana. *Revista Científica*, 28(1), 60-71.

Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T. C. M. & Bolhuis, S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(2), 165-187.

Experiencias educativas del Servicio de Guías. Trabajo virtual y presencial en las salas del Museo de La Plata.

Thelma Dominga Teileche
Silvia Andrade
Bruno Quaggia
Maria Soledad Scazzola

Servicio de guías. Museo de La Plata.
Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata
thel.teileche@fcnym.unlp.edu.ar

RESUMEN

El Museo de La Plata fue fundado en 1888 y pertenece a la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP). A finales del siglo XIX la función principal de los museos estuvo centrada en la conservación, el estudio y la exhibición de sus colecciones. Con el transcurrir del tiempo, se dieron una serie de transformaciones sociales, políticas y culturales que modificaron las prácticas museísticas, así fue que a mediados del siglo XX, el centro de interés comienza a correrse de las colecciones para instalarse en los/ las visitantes representados como un grupo muy diverso, con intereses variados. Desde el año 1986 el Museo de La Plata, mediante el Servicio de Guías propicia espacios de encuentro e intercambio a través de propuestas situadas contemplando la heterogeneidad de públicos que nos visitan.

PALABRAS CLAVE: Museos de ciencias; educación; didáctica

INTRODUCCIÓN

El Museo de La Plata fue fundado en 1888 por el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y a partir del año 1906 pasó a formar parte de la Universidad Nacional de La Plata a través de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo. En sus inicios, las principales funciones estaban relacionadas con el estudio e investigación, la conservación y exhibición del patrimonio natural y cultural que componen sus colecciones (Teruggi, 1994). A partir



de la segunda mitad del siglo XX, se dan una serie de transformaciones sociales, políticas y culturales (Castilla, 2010). Así los museos ponen especial atención en los visitantes y su experiencia, de modo de garantizar la accesibilidad al patrimonio para un público muy heterogéneo (Rivarosa, 2015). El desafío es entrar en diálogo con las vivencias del visitante y lo que el museo quiere transmitir y construir en colectivo. De esta forma, lo que se plantea en la educación en museos es la importancia de la experiencia por la que pasa el/la visitante, pensando el espacio “museo” como recurso didáctico y como sitio que suma una amplia red en la que tienen lugar los aprendizajes” (Burgos, 2011).

El Servicio de Guías del Museo, está integrado por docentes, investigadores/as y estudiantes de las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (Licenciatura en Biología, Antropología y Geología) de la Universidad Nacional de La Plata. Desde el año 1986 desarrollamos actividades como educadores/as de museos, mediante la comunicación pública de la ciencia y en permanente diálogo con la comunidad, con el objetivo de generar un espacio de encuentro, intercambio, reflexión e inclusión de un amplio abanico de visitantes (Alderoqui y Pedersoli, 2011)

El objetivo del presente trabajo es relatar las propuestas educativas que desarrollamos desde hace más de 30 años. Entre ellas destacamos especialmente, además de las clásicas visitas destinadas a grupos escolares de todos los niveles educativos, y público en general, las propuestas destinadas a personas ciegas y disminuidas visuales, para niños/as y jóvenes con condición del espectro autista (CEA) y actividades desarrolladas conjuntamente con la escuela hospitalaria N° 509 Carlos Cometto que funciona en el Hospital de Niños de La Plata. Las visitas que se realizan desde 1986 con la formación del Servicio de Guías, consisten en un recorrido a lo largo de las salas abordando distintas temáticas (geología, paleontología, biodiversidad, arqueología, etc) como el origen del universo y nuestro planeta, los cambios globales en su biota a lo largo de millones de años, los orígenes de la humanidad, los principales hitos de su historia, junto con piezas arqueológicas características de pueblos originarios de Argentina y Latinoamérica.

Visitas escolares

Las visitas escolares se realizan para los distintos niveles educativos (inicial, primario, secundario, terciario y universitario) a partir de un diálogo previo con los/las docentes acompañantes acerca de los principales conceptos a abordar durante el transcurso de la visita. Es así que el relato que se establece puede ser abordado previo, durante o a posteriori del debate de la temática relacionada a la currícula, dando lugar a espacios de reflexión en los espacios del Museo o en el aula. En este sentido, el/ la guía lleva al grupo a que se interpele respecto a la exhibición, sobre cada concepto relevante, llegando a una puesta en común hacia el final de la visita. En la inmensa mayoría de las visitas siempre se recorren las salas de planta baja, culminando con una sala de antropología de la planta alta

a elección del grupo escolar (evolución humana; etnografía; arqueología latinoamericana, del noroeste argentino o egipcia).

Visitas generales

Por otro lado, las visitas de público general parten del hall central. En esta propuesta se visitan las salas de la planta baja en sentido temporal, desde la formación de la Tierra pasando por las distintas eras geológicas hasta llegar a la fauna actual. Finalmente y al igual que con las visitas escolares el recorrido cierra con una de las salas de antropología. Además de esta visita de público clásica el Servicio de Guías busca enriquecer la experiencia en el Museo con actividades más específicas como puede ser sumar objetos que se puedan explorar, donde son incluidos calcos y fósiles de mano con información específica que permite a públicos diversos otra aproximación al patrimonio paleontológico.

A este estilo de visita con público general se le suma aquellas visitas de grupos cuyos integrantes tienen inquietudes específicas que pueden relacionarse con objetos y temáticas propias del Museo, tales como ceramistas, integrantes de pueblos originarios, estudiantes de universidades de otros países latinoamericanos, diversos grupos religiosos o grupos de grado o posgrado de distintas facultades de la Universidad Nacional de La Plata o de otras instituciones nacionales.

Muestra Anual

La Muestra Anual para Ciegos y disminuidos visuales consiste en una serie de actividades durante las cuales siguiendo un eje principal (por ejemplo “Canción animal: sonidos de la naturaleza”; “Vínculos cotidianos: plantas de mi ciudad”; “Quietud aparente. La formación de las rocas”; realizadas en 2017, 2018 y 2019 respectivamente), visitantes en distintas situaciones de discapacidad intercambian saberes con los facilitadores de la misma, tomando como base objetos patrimoniales del museo relacionados al eje de cada año. Previo al Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio de 2020 en Argentina, la Muestra Anual se realizaba durante un mes específico del año. Esta actividad está pronta a retomarse y volver a la agenda del Servicio de Guías. Se trata de una propuesta que, al igual que todas las que organizamos, se realizan en conjunto con otros espacios del Museo, como son las Colecciones, Conservación y Exhibición, Comunicación y Área Educativa, entre otros.

Vacaciones de Invierno

Además de las visitas generales, durante el receso invernal el Museo organiza actividades que tienen como principales destinatarios a las infancias. La visita de público general encuentra entonces un desafío a la hora de seleccionar los objetos guía, ya que estas jornadas se



encuentran con más afluencia de público por lo que deberán captar la atención de un público principalmente infantil aunque acompañado por adultos/as. Aquí los protagonistas siempre son los dinosaurios, la megafauna y los restos arqueológicos egipcios.

Sumado a lo previamente descrito, para las infancias se suelen realizar en el receso actividades diversas y con temáticas específicas que involucran la mayoría de las veces propuestas desarrolladas en el Aula Interactiva.

Noche de los Museos

Desde el 2008 el Museo participa en la Noche de los Museos, la cual en los últimos años se desarrolla durante mediados de noviembre. En esta propuesta el público ingresa a la institución en penumbra, valiéndose de linternas para descubrir la exhibición del Museo por la noche (Lanteri, 2021). Para estos eventos el Servicio de Guías desarrolla distintas actividades año a año, que van desde caracterizarse de animales nativos, hasta personificar algún/a naturalista o personaje histórico vinculado a las Ciencias, o hacer alguna propuesta en las salas como organizar una mesa con alimentos vegetales de origen americano y hablar sobre recetas y costumbres.

Guías del Museo se conectan a tu casa. Encuentros virtuales para personas con condiciones del espectro autista (CEA)

Comenzamos a realizar propuestas junto con personas diagnosticadas dentro de las Condiciones del Espectro Autista (CEA), a partir de la inquietud de una compañera integrante del equipo de guías. Esto fue en el año 2015, cuando iniciamos la búsqueda de bibliografía, experiencias en otros Museos o instituciones similares (Rattazzi, 2018).

En el año 2016 realizamos la primera capacitación sobre el tema, que estuvo a cargo de la Licenciada en Psicología Mara Chappa, “Jornada de Capacitación sobre estrategias de trabajo con personas del Espectro Autista”. En el año 2018 realizamos la segunda capacitación que estuvo a cargo de la Psicopedagoga Paola Novarini, “Jornada sobre integración escolar y TEA”.

La primera propuesta realizada con y para personas con CEA la realizamos en abril del 2016, en el marco de la Muestra Anual destinada en ese momento a personas ciegas y disminuidas visuales. La actividad “Ser en el otro: Explorando máscaras y sus contextos”. La misma se desarrolló durante tres semanas. En diciembre de ese mismo año, desarrollamos por primera vez la Muestra para personas diagnosticadas dentro de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) “Animales de por acá cerca: los miro, los conozco, me divierto”.

Continuamos con la propuesta los siguientes años, siempre realizando las modificaciones necesarias en función de nuestra práctica y continuando tanto con las capacitaciones como comenzando a dar a conocer estas actividades en Congresos y Jornadas.

En el 2017 “Dientes de sable y sus amigos”; 2018 “Bichos chiquitos: los insectos que conozco”; 2019 “Animales de casa, el patio y el parque”. Las propuestas aunque van variando las temáticas a tratar, tienen algunas cuestiones que se repiten como: el uso de pictogramas, usamos pocos objetos representativos de la temática a abordar, planificamos siempre un momento de juego o actividad manual, pensamos algún obsequio para que se lleven a sus casas como cierre de la actividad que ayude a la persona para expresar su experiencia a la familia y socialmente.

En noviembre de 2020, aunque el Museo continuaba cerrado al público, comenzamos con una propuesta virtual, organizamos una nueva modalidad de trabajo que denominamos programa “Guías del Museo se conectan a tu casa” buscando mantener una relación más personal y periódica con cada una de las personas inscriptas. Trabajamos en duplas, dos guías en lo posible especializados en diferentes disciplinas para trabajar con cada participante. Construyendo un espacio de encuentro para hablar sobre temas vinculados a las Ciencias, siempre destacando objetos y temáticas vinculadas al Museo. Fomentando más allá del desarrollo de los contenidos el establecer un vínculo. Se trabaja con doce personas que van de los 7 a 20 años. Los encuentros virtuales sincrónicos tenían una periodicidad de una vez por semana o cada quince días, dependiendo de los acuerdos realizados en cada dupla con las familias. En diciembre de 2020, se trabajó con la temática de aves organizando una actividad virtual: “De plumas y nidos: las aves que nos acompañan”. De esta actividad, participaron veinticinco personas.

Durante el año 2021, continuamos con la modalidad de encuentros virtuales y cada quince días. Pudimos agregar algunos encuentros presenciales y conocernos.

Implementamos una nueva modalidad en el año 2022, organizando un encuentro presencial una vez por mes, complementando con un encuentro virtual una o dos semanas antes de ese encuentro virtual. El Programa este año, mantuvo a los/as mismos/as participantes que dieron inicio a esta propuesta y también sumamos participantes nuevos.

Del Museo a la Escuela en las salas del Hospital

A partir del 2019, comenzamos a trabajar junto con docentes de la escuela hospitalaria N°509 Carlos Cometto, que funciona dentro del Hospital Interzonal de Agudos Especializado en Pediatría “Sor María Ludovica”, de la ciudad de La Plata.

Este vínculo entre ambas instituciones surgió a partir del interés de la comunidad educativa de la escuela por realizar una propuesta en conjunto con el Museo de La Plata, por lo cual desde el Servicio de Guías comenzamos un diálogo y luego planificamos las actividades. El objetivo de la propuesta es brindarle a los/as alumnos/as internados/as el acceso a experiencias que les vinculen con las ciencias tomando como nexo al Museo.

La escuela hospitalaria dicta sus clases en las salas del hospital de niños, articulando su actividad con las docentes de las escuelas de las cuales proviene su alumnado, asegurando



su continuidad pedagógica durante internaciones prolongadas.

La primera propuesta, que hicimos durante abril de 2019, sobre la temática de paleontología, “Sana sana, jugando con fósiles pasan las nanas”. En esa ocasión se utilizó una valija con réplicas de fósiles como las que se encuentran en las salas de paleontología del Museo, para que los/as niños/as pudieran explorar los objetos con sus manos.

En marzo del 2020 teníamos programada una nueva edición de “Sana sana, jugando con fósiles pasan las nanas”, pero por el contexto de pandemia y consecuente cuarentena, la actividad tuvo que cancelarse, quedamos en contacto esperando poder concretar la propuesta nuevamente.

En el año 2021, retomamos el contacto y se pensó qué adecuaciones serían necesarias para continuar con las actividades. Reorganizamos los objetivos para construir un espacio de encuentro e intercambio entre la comunidad educativa, las familias y el Museo. Así planificamos una propuesta virtual sobre temas relacionados con paleontología, antropología y zoología. La actividad se desarrolló durante los meses de abril y junio del 2021. Mediante el contacto con las docentes, acordábamos fecha y horario del encuentro virtual y sincrónico. También se utilizan mensajes de audio cuando la señal de internet no era óptima. Las propuestas fueron: “Siguiendo a los Dinosaurios. Hablemos de reptiles y sus características. Diversidad de dinosaurios, alimentación y hábitat. Su extinción”; “La era del hielo, nuestra Megafauna. Las características de los mamíferos extintos y su ambiente”; “Movimiento y juegos: aletas, alas, patas y ¿Qué más? Diversidad de seres vivos actuales, animales acuáticos, voladores, terrestres”; “Mitos y leyendas, objetos que cuentan historias. Narrativas de los pueblos originarios, que nos cuentan los orígenes de plantas y animales”. En función de estas experiencias, surgió la propuesta de organizar un encuentro virtual con toda la comunidad educativa de la escuela y sus familias, con los/as niños/as internados/as y quienes ya tenían el alta. El encuentro lo concretamos durante las vacaciones de invierno, donde les invitamos a un encuentro virtual por las salas del Museo.

Durante la primera parte del año del 2022 retomamos el contacto con la comunidad educativa del Hospital pero por cuestiones organizativas de dicha institución se está reprogramando volver a las salas del Hospital, con una nueva propuesta presencial.

Actividades virtuales en el marco del ASPO 2020 y 2021 por pandemia de COVID-19

Durante el aislamiento obligatorio el Museo mediante el Servicio de Guías buscó estrategias para mantener el contacto con la comunidad. En cuanto a las visitas escolares hubo un periodo extenso de reorganización de las visitas, aunque finalmente se logró coordinar reuniones mediante la plataforma Zoom contando con la concurrencia de la mayor parte del curso en cada actividad. La dinámica de visita escolar fue dividir la actividad en momentos, uno de presentación con los guías, otro en el cual se compartía pantalla de una presentación de fotos de la exhibición del Museo o de licencia libre tomadas de Internet. Éstas estaban

acompañadas por preguntas disparadoras que permitían una mayor participación de parte de los estudiantes. Estos encuentros tuvieron un relevamiento previo sobre qué temas en particular estaban necesitando trabajar los docentes con sus alumnos de manera virtual, o bien con cuáles recursos contaba el Museo para brindar a aquellas escuelas cuya situación de vulnerabilidad particular impidiese una participación virtual.

Mientras tanto las visitas generales comenzaron a programarse para fines del 2020 y enmarcadas en un programa nuevo que se generó dentro del Servicio para volver las visitas más accesibles para público con Condiciones del Espectro Autista (ver apartado “Guías del Museo se conectan a tu casa”). En este marco nuestro público general y principalmente las infancias fueron convocadas a participar de estos encuentros cuyos temas principales fueron las aves y los sonidos que producen, paleontología de la era del hielo, entre otras.

La dinámica fue similar a la de los encuentros con grupos escolares, un primer momento de presentación de guías y participantes, un segundo momento de imágenes de la exhibición con preguntas disparadoras y como novedad para este tipo de encuentros se incluyeron sonidos de distintas especies, que sumó mucho a la experiencia de los concurrentes. Por ejemplo: en la actividad “De Plumas y Nidos, las aves que nos acompañan” se incluyó el audio de cada una de las aves de la presentación. De esta manera los/as participantes demostraron un mayor reconocimiento con la especie presentada ya que la escuchaban en los alrededores de sus casas todos los días.

CONCLUSIONES

Partiendo de que el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico (Morin, 1999) el Servicio de Guías del Museo de La Plata propone un desarrollo complejo e integrado de las actividades a desarrollar en conjunto con las instituciones educativas y el público más diverso para que en dicha interacción y en el intercambio surjan cuestiones y problemáticas científicas de actualidad, sus debates y reflexiones permitan un enriquecimiento transdisciplinario para reducir la brecha entre la sociedad y la ciencia y la tecnología o para acercar el Museo a la comunidad.

Es hoy entendido que el uso de propuestas educativas lúdicas son generadoras de aprendizajes en los diversos niveles educativos y, en base a la nueva definición de Museos aprobada por El Consejo Internacional de Museos (ICOM): “Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos” sostenemos como guías educadores/as aceptar y trabajar en la diversidad del público a la vez de brindar un espacio de intercambio y reflexión para hallarnos en la comunidad.



BIBLIOGRAFÍA

Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). La educación en los museos. De los objetos a los visitantes. Editorial Paidós.

Burgos, C. V. (2011) [Reseña sobre] La educación en los museos: De los objetos a los visitantes. Silvia Alderoqui y Constanza Pedersoli (2011). Argentina: Ediciones Paidós, 271 páginas, ISBN: 9789501215328 [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época, 5(5). Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5437/pr.5437.pdf

Castilla, A. (2010). La memoria como construcción política. En Castilla, A. (comp.). El museo en escena. Política y cultura en América Latina. Paidós

Lanteri, A. (2021). Museo de La Plata: testimonio del pasado que se proyecta hacia el futuro: EDULP. Libro digital. [http:// sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/119185](http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/119185)

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Unesco, Santillana.

Rattazzi, Alexia. (2018). Se amable con el autismo. Grijalbo.

Rivarosa, A. (2015). Alfabetización científica y construcción de ciudadanía: retos y dilemas para la enseñanza de las ciencias. Biblioteca virtual de UNESCO.

Teruggi, M.E. (1994). Museo de La Plata 1888-1988 Una Centuria de Honra. 3º Edición, Fundación Museo de La Plata Francisco Pascasio Moreno.

La evaluación de la docencia universitaria: un proceso en construcción en la Universidad Nacional del Sur

Julieta Rodera
Verónica Walker

Departamento de Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina
juli.rodера@gmail.com
veronica.walker@uns.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia realizada en el marco de una Beca de Iniciación a la Investigación para Egresadas/os otorgada por la Universidad Nacional del Sur (UNS) y de un Proyecto Grupal de Investigación.

Se centra en la evaluación de la docencia universitaria en la UNS, la cual cobró especial relevancia en los últimos años por la reciente revisión del Reglamento General de la Función Docente y la elaboración del primer Reglamento de Evaluación Docente.

Para llevar adelante este trabajo se recuperan las perspectivas de docentes de distintos campos disciplinares recogidas a través de 21 entrevistas semi-estructuradas y una encuesta a 521 docentes realizada en el año 2020. Además se analizan los informes de evaluación institucional de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, el documento borrador del Reglamento de Evaluación Docente y la entrevista con un informante clave que es representante gremial.

La relevancia de orientar la actividad docente en el marco de un proyecto institucional coloca como central la necesidad de evaluar y regular la carrera docente, contemplando las experiencias y prácticas cotidianas en todas sus dimensiones y funciones.

PALABRAS CLAVE: Universidad; Evaluación; Docencia

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia realizada en el marco de una Beca de Iniciación a la Investigación para Egresadas/os otorgada por la Universidad



Nacional del Sur (UNS) y de un Proyecto Grupal de Investigación (PGI)¹.

La misma se planteó como objetivo general: analizar los procesos de formación y evaluación de la docencia universitaria en su dimensión institucional a partir de la perspectiva de diferentes actores de la Universidad Nacional del Sur. Como objetivos específicos: caracterizar las demandas y trayectorias de formación pedagógica de docentes de distintos campos disciplinares de la UNS; identificar los criterios de valoración que orientan los procesos formales e informales de evaluación de la docencia a partir de la perspectiva de docentes y estudiantes; y, describir los alcances, limitaciones y desafíos de las políticas, programas y estrategias de formación y evaluación de las/os docentes en la universidad.

Este escrito presenta avances de los últimos dos objetivos específicos mencionados, es decir, se centra en la evaluación de la docencia universitaria.

La cuestión de la evaluación de la docencia universitaria, constituye un campo de estudios que cobró relevancia en los últimos años a nivel nacional e internacional. Esto se observa en distintos planos: a) en la creciente organización de eventos sobre el tema, b) en la preocupación de las instituciones que llevó en muchos casos a crear comisiones y espacios donde repensar las maneras de evaluar la función docente y de revisar las regulaciones y mecanismos creados para tal fin; y a nivel general c) como un asunto de agenda del campo universitario con la implementación de dispositivos de evaluación como el Programa de Incentivo a Docentes Investigadores (PROINCE) en 1993, la creación del Sistema Nacional de Categorización de Docentes Investigadores Universitarios (SIDIUN) en 2019 o regulaciones supra-institucionales como el Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para las universidades nacionales aprobado en 2015. Como se advierte, es un tema que atraviesa a distintos actores y sectores del campo universitario en la actualidad.

En el caso de la UNS, la reciente revisión del Reglamento General de la Función Docente que databa de 1961 y la elaboración del primer Reglamento de Evaluación Docente, en función de lo establecido en el Capítulo III: de la Carrera Docente del CCT, da cuenta de una preocupación institucional que ocupa un lugar relevante en la agenda de la UNS.

En este sentido, cabe preguntarse: ¿qué lugar ocupa la función docente en los procesos de evaluación de los que son objeto las/os docentes?, ¿cómo y quiénes llevan adelante esas evaluaciones?, ¿qué lugar ocupa la perspectiva de las/os estudiantes en los procesos de evaluación?, ¿y la de las/os propias/os docentes?, ¿qué responsabilidad le concierne a las instituciones en esta evaluación?, ¿qué papel cumplen las distintas regulaciones del campo?

Para llevar adelante este trabajo se recuperan las perspectivas de docentes de distintos campos disciplinares de la UNS recogidas a través de entrevistas semi-estructuradas y una encuesta realizada en el año 2020. Se realizaron 21 entrevistas a docentes de distintas categorías, dedicación y género de los Departamentos de Economía, Ciencias de la Salud,

1.- Se trata del PGI "Universidad, formación y trabajo docente: condiciones, regulaciones y prácticas". Financiado por la SGCyT-UNS. Período: 01/01/2020 - 31/12/2023. Código: 24/ZI58.

Agronomía y Humanidades y se analizaron 521 encuestas de docentes de la institución. Además, se recuperan los informes de evaluación institucional de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)², el documento borrador del Reglamento de Evaluación Docente que se encuentra actualmente en discusión en el Consejo Superior Universitario (CSU) y la entrevista con un informante clave de la Asociación de Docentes de la Universidad Nacional del Sur (ADUNS) y de la Federación Nacional de Docentes Universitarios de Argentina (CONADUH).

ACERCA DEL TEMA EN ESTUDIO

A principios de este siglo, en nuestro país, diversas investigaciones (Chiroleu, 2002; Fernández Lamarra y Marquina, 2013; García de Fanelli, 2009; Pérez Centeno, 2017; Walker, 2016) comienzan a caracterizar la actividad de las/os docentes en la universidad destacando los siguientes aspectos: la heterogeneidad intra e interinstitucional, las sucesivas rupturas institucionales y la expansión del cuerpo docente producto de la ampliación de la matrícula estudiantil. También se presentan algunos rasgos propios de la organización del trabajo académico, esto es: la cátedra, la cual se estructura en una serie de cargos organizados jerárquicamente; el acceso a los cargos bajo la forma de concursos públicos; el bajo nivel de los salarios y la gran cantidad de docentes con dedicación simple. Sumado a ciertas variables que diversifican aún más dicha profesión y generan trayectorias diferenciadas en función de los particulares modos de acceso y mecanismos de permanencia/estabilidad en los cargos, la tarea académica a desempeñar, el tipo de contratación, etc.

En esta caracterización a la actividad desarrollada por las/os docentes, también se le suma aquellas que provienen del perfil de docente que trabaja en la universidad. Docentes que tienen diversos objetivos e intereses, que consideran su trabajo en la universidad de diversos modos y que por lo tanto no podrían definirse de igual manera. Es así que, tal como plantea Gil Antón, *et. al.* (2012) conviven dentro del ámbito universitario diversos perfiles docentes que en su mayoría se condicen con el perfil de la disciplina de base. Es decir, es posible reconocer una diversidad identitaria del profesorado universitario ligada a las particulares adscripciones disciplinares. En el caso de la UNS, de acuerdo al análisis realizado, se observan docentes que provienen de profesiones liberales y que su fuente principal de trabajo se encuentra en otro espacio, siendo la docencia universitaria una actividad secundaria. Este perfil profesional prevalece en departamentos como Ciencias de la Salud, Derecho y Ciencias de la Administración. Asimismo, se observa que en departamentos como Humanidades conviven dos perfiles diferentes: un perfil más bien académico, quienes se abocan principalmente al trabajo en la universidad, con dedicaciones elevadas y que se interesan por realizar carrera docente en esta, orientada

2.- Primera evaluación (interna: 1994, externa: 1995); segunda evaluación (interna: 2002; externa: 2004) y tercera evaluación (interna: 2010 y externa: 2013).



fundamentalmente a la investigación, y otro perfil que, en términos de Gil Antón *et. al.* (2012) puede denominarse docentes enseñantes, que suelen trabajar en otras instituciones y otros niveles educativos, pero siempre abocadas/os a la tarea de enseñanza.

Considerar esta diversidad del trabajo docente universitario permite observar que cada una/o “trabaja y forma parte de un campo de prácticas con sus tradiciones, costumbres, modos de hacer, de relacionarse con otros, modelos, instituciones especializadas, etc.” (Souto, 2019: 3), que se entranan en prácticas de enseñanza, sus propias dinámicas y modos de vinculación.

Partiendo de que las/os docentes en la universidad atraviesan recorridos diversos y trayectorias heterogéneas debido a las actividades que realizan, las distintas dedicaciones horarias, la formación disciplinar de base y el carácter principal o complementario de la docencia en relación con otra actividad, resulta un desafío preguntarse de qué modo se evalúa la función docente en la universidad contemplando los distintos factores anteriormente mencionados.

Las políticas de evaluación ocupan un lugar relevante en la regulación de las actividades que desarrollan las/os docentes universitarios al definir criterios y procedimientos de valoración. La literatura especializada en el tema permite reconocer que los procesos de evaluación operan como principio para la acción en la medida que definen a las/os docentes las actividades que serán valoradas positivamente y que por lo tanto ‘conviene’ priorizar (Walker, 2017).

Para referirse a la evaluación de docentes del nivel universitario, es preciso retomar la clasificación que realiza De Miguel Díaz (1998): la evaluación como rendición de cuentas, la evaluación como estrategia de promoción y la evaluación como herramienta para la mejora; esta última, constituye un instrumento que aglutina las complejidades y desafíos de la evaluación de la docencia universitaria. En palabras del autor, sólo en esta última se la concibe como herramienta para estimular la mejora en su actividad profesional, posibilitando tomar conciencia sobre sus fortalezas y debilidades profesionales, para así planificar estrategias que incidan en su actividad docente.

Asimismo, cabe señalar que los procedimientos institucionales de evaluación de la docencia en la universidad coexisten con los procesos de evaluación internos, a nivel de cátedras y/o asignaturas donde los equipos docentes diseñan para revisar y reflexionar sobre su quehacer, que se diferencian de los mecanismos de evaluación instituidos a través de los cuales se las/os califica, clasifica y jerarquiza (Barbier, 1993). Además de los procedimientos más o menos ‘formales’ de evaluación, estudiantes y docentes en sus interacciones cotidianas construyen juicios de valor acerca de la docencia universitaria que operan como evaluaciones ‘informales’ que no por ello resultan menos significativas.

El reconocimiento de procesos con distintos grados de formalidad e institucionalización para la evaluación de la docencia, los distintos actores que participan en tales procedimientos y los propósitos que los orientan son una dimensión de análisis ineludible para pensar en la

mejora de los procesos de formación de las/os docentes universitarias/os.

AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN

La encuesta realizada señala que para el 66,6% de las/os encuestadas/os la docencia es la actividad a la que más tiempo le dedican, pero no así la más valorada. El 56,6% de quienes respondieron la encuesta aseguran que la investigación es la actividad más valorada en el ámbito universitario, esto es: al momento de presentarse a concurso, para permanecer o ascender en los cargos docentes, para alcanzar una beca o presentar algún proyecto, etc. Lo cual se comprende si se tienen en cuenta las políticas del nivel que promueven este tipo de actividad, como es el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores que incentiva económica y simbólicamente a aquellas/os docentes que se han categorizado siguiendo requerimientos de productividad en investigación. Además, es preciso señalar que las actividades de gestión han aumentado en los últimos años y la extensión, a pesar de ser una actividad valorada por las/os docentes, sigue siendo la menos realizada.

La subvaloración de la actividad docente dentro del nivel universitario –tal como manifiestan las/os propias/os actores- también se observa explícitamente al momento de asumir o promocionar un cargo, en tanto no hay mecanismos formales que evalúen tal función.

Según la segunda evaluación externa (2004):

Los mecanismos de promoción del plantel docente dejan entrever un cruce de lógicas, probablemente vigentes en otros aspectos, entre la tradición científica vinculada a la investigación y tradición humanística que valoriza la formación pedagógica. Mientras que el primer aspecto se encuentra muy arraigado en la evaluación de la productividad y va unida a la posibilidad de obtener recursos, la evaluación pedagógica se centra, casi en forma exclusiva, en la opinión de los alumnos relevada a través de encuestas, las que tampoco se aplican en forma uniforme en todos los departamentos (pp. 84-85).

En esta misma evaluación realizada por la CONEAU se expresa que a partir del reclamo de algunas/os docentes por lograr un mayor reconocimiento de la tarea docente en los sistemas de promoción, se ha comenzado a otorgar puntaje por capacitación docente para el acceso a cargos aunque los mecanismos por los cuales se llevaría a cabo no estaban claros.

Es decir, desde las primeras evaluaciones institucionales se ha puesto de manifiesto la necesidad de evaluar la función docente y, hasta el momento, el único mecanismo establecido sigue siendo la encuesta a estudiantes que no es obligatoria y en la que sus resultados -hasta el momento- no son tenidos en cuenta para la promoción de las/os mismas/os.

Respecto a las encuestas, “algunos actores de la Universidad consideran que, más allá



de algunas críticas, es un procedimiento positivo, para el departamento y para los propios docentes” (CONEAU, 2004: 36). Otros, entienden que dicha evaluación debería contener otras miradas, además de la del/la estudiante. Incluso algunas asignaturas comenzaron a realizarlas con anterioridad por iniciativa propia, como los Departamentos de Geología y Química. “En general, se encontró la postura que sostiene que sería fundamental definir para qué se evalúa y, en particular decidir si al hacerlo se está teniendo en cuenta un determinado perfil del docente” (CONEAU, 2004: 36). Esto último, sigue siendo tema de debate y discusión hasta estos días.

La sobrevaloración que se le ha dado a la investigación, en tanto ocupa un lugar preponderante al momento de acceder y/o promocionar en un cargo docente, también es señalada desde las primeras evaluaciones. Esto se traduce en el alto reconocimiento a publicaciones de revistas, participaciones en jornadas y/o congresos académicos, intervenciones en proyectos grupales de investigación y en la pertenencia a algún organismo de ciencia y tecnología (CONICET y/o CIC).

En este sentido, persiste:

una sobredimensión de criterios cuantitativos para la evaluación en la carrera académica (Chiroleu, 2003). Tendencia que en estos últimos años se ha consolidado acompañado por otros procesos como el crecimiento de los posgrados, el incentivo salarial a docentes con doctorado completo, el acceso a subsidios o la dirección de proyectos por criterios de titulación (Unzué, 2011) en tanto orientaciones implementadas a partir de la formulación de políticas de fortalecimiento del sistema de ciencia y técnica (Carli, 2011; Emiliozzi, 2011) y el financiamiento externo (Gordon, 2011). (Como se citó en Pierella, 2017: 43).

Esta valoración de una u otra función por sobre otra es considerada al momento de delinear mecanismos formales e informales de evaluación y acceso y promoción en la carrera docente. Se ha observado que muchos aspectos señalados en las primeras evaluaciones no han sido considerados en las posteriores y se han sumado otros -tal como la figura del docente-investigador o el énfasis en la gestión y en las tareas burocráticas- que responden a nuevas regulaciones adoptadas en todas las universidades nacionales.

Muchas de estas cuestiones han sido manifestadas también por las/os docentes entrevistadas/os quienes asumen que existe heterogeneidad en la carga de las dedicaciones y en los mecanismos de promoción de las/os docentes.

Una de las razones que señalaron es la diversidad que deviene de la organización departamental adoptada por la universidad, en donde cada unidad académica tiene sus reglas y criterios al momento de evaluar -ya sean explícitos o implícitos (vinculados a la cultura disciplinar, a la agenda del campo universitario, a los estímulos generados por regulaciones externas, etc.). En palabras de las/os docentes, unos departamentos

ponderan el título de posgrado, algunos el trabajo de campo o la actividad de extensión y otros valoran mayormente la disciplina o profesión de base. Sin embargo, en su mayoría concuerdan en la importancia que se le atribuye a la actividad de investigación por sobre las demás funciones universitarias. Un docente comentó al respecto: “me he presentado a concurso y me han rechazado por las publicaciones que no tienen el nivel que debería” y aclara “en esa situación he presentado notas y he recurrido a la reglamentación donde especifica que hay que tener tres de las cuatro actividades y estoy sobrado en las otras, pero en Agronomía hay que tener publicaciones internacionales en revistas indexadas”. (Prof. Adjunto, Dpto. de Agronomía, 22 años de antigüedad, dedicación exclusiva).

Otro aspecto que complejiza los concursos para la promoción en la carrera docente, se vincula con estrategias político-partidarias a nivel institucional. Según comentó una docente, esta situación “está muy gobernada en la universidad por cuestiones políticas, participación en internas y alineamientos de un lado y de otro” (Prof. Adjunta, Dpto. Economía, 26 años de antigüedad, dedicación exclusiva), que implica que se priorice la apertura de un cargo y no de otro.

A partir de reconocer las múltiples dimensiones que intervienen en la evaluación de la actividad docente y del trabajo académico en su conjunto, cabe mencionar que la UNS se encuentra elaborando desde hace unos años el primer³ reglamento de evaluación docente con el objetivo de regular la carrera docente dentro de la universidad, acorde a lo expuesto por el CCT.

Este documento está actualmente en tratamiento en el CSU y la dilación en su aprobación da cuenta de los debates que genera entre distintos actores institucionales. Se trata de un mecanismo de evaluación periódica para la permanencia y la promoción en los cargos docentes, tal como establece el CCT. El documento borrador propone una evaluación del desempeño docente cada cuatro años, en la que se contemplen las actividades de docencia, investigación y extensión a través de diferentes instrumentos. Esta reglamentación tiene la intención de homologar la evaluación del/la docente al interior de la universidad.

Al recuperar la entrevista realizada a un informante clave que es representante gremial, se pudo observar que este reglamento es producto de múltiples perspectivas, pujas y tensiones de diversos actores. En la lectura del borrador del documento algunas/os docentes manifestaron una sobreexigencia en relación con la titulación de posgrado tanto para acceder a los cargos de profesor como para permanecer en los mismos ya que la formación en dicho nivel, la actualización disciplinar, profesional o pedagógica y la dirección de tesis, tutorías y pasantes son tres aspectos altamente valorados en dicha reglamentación.

Más allá de las pautas generales que plantea el CCT, en cada paritaria local (integrantes

3.- Anteriormente, existía el sistema de reválida (una evaluación cada determinados años – dependiendo la categoría- para permanecer en el cargo), en el que sólo se inscribía la/el docente que estaba en el cargo. Si no aprobaba esa instancia, la Universidad abría un concurso público para cubrir ese cargo.



del gremio y de la universidad) deben determinar además de la periodicidad de la evaluación, en qué va a consistir la misma y quién formará parte del comité evaluador. Es en este proceso que se encuentra actualmente la universidad, entre tensiones y diversidad de perspectivas de las cuales las/os docentes son parte ya que se encuentra en debate la evaluación de su trabajo, a partir del cual se regulará su cotidianidad en la institución, independientemente del departamento en que se encuentre radicado el cargo.

CONCLUSIONES

La evaluación de la docencia universitaria constituye un campo de estudios que cobró relevancia en los últimos años, ocupando un lugar destacado en las agendas institucionales.

Atravesada por diversos actores -docentes, estudiantes, autoridades universitarias, representantes gremiales y organismos nacionales- que pugnan por sus intereses en la toma de decisiones; la evaluación de la función docente se convierte en un campo de lucha heterogénea y multidimensional que en el caso estudiado se encuentra en proceso de construcción.

En el caso de la UNS, las/os docentes entienden que los criterios de valoración varían de un departamento a otro aunque la mayoría coincide que la actividad de investigación está sobrevalorada por sobre la de docencia al momento de acceder o promocionar un cargo en la universidad. Lo cual concuerda con las distintas evaluaciones institucionales realizadas por la CONEAU.

Entre estas tensiones, la UNS se encuentra construyendo el primer reglamento de evaluación docente ya que hasta el momento el único mecanismo formal para evaluar la función docente es la encuesta de cátedra de las/os estudiantes.

La heterogeneidad y desigualdad que caracteriza al trabajo docente en la universidad entra en tensión con la implementación de dispositivos de evaluación homogéneos y uniformes para toda la universidad. A su vez, la relevancia de orientar la actividad docente en el marco de un proyecto institucional coloca como central la necesidad de evaluar y regular la carrera docente, contemplando las experiencias y prácticas cotidianas en todas sus dimensiones y funciones.

BIBLIOGRAFÍA

Barbier, J. M. (1993). La evaluación en los procesos de formación. Paidós Ibérica.

CONEAU (2004). Informe de la Segunda Evaluación Externa. Universidad Nacional del Sur. Ministerio de Educación de la Nación.

Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Boletín PROEALC, Síntesis Especial América Latina*.

De Miguel Díaz, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, (315), 67-83.

Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (23), 99-117.

García de Fanelli, A. (2009). Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales. CEDES.

Gil Antón, M., Galaz Fontes, J. F., Padilla González, L. E., Sevilla García, J. J., Arcos Vega, J. L., Martínez Stack, J., Osorio Madrid, R. y Martínez García, J. M. (2012). La profesión académica en México: continuidad, cambio y renovación. En N. Fernández Lamarra y M. Marquina (Coords.) *El futuro de la profesión académica. Desafío para los países emergentes*. (pp. 104-125). EDUNTREF.

Pérez Centeno, C (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 2(7), 226-255.

Pierella, M. P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. *Roteiro*, 42(1), 37-64.

Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVII(16), 1-16.

Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Revista Perfiles Educativos*, XXXVIII(153), 105-119.

Walker, V. (2017). La evaluación como mecanismo de regulación del trabajo académico: estudio de casos en universidades de Argentina y España. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-24.



La oportunidad de darle voz a la experiencia de estudiantes universitarios de profesorado en sus primeras prácticas de enseñanza en la escuela secundaria

María de los Ángeles Fanaro¹
Mariana Elgue²
Juan Suasnábar³
Daiana García⁴
María Alejandra Domínguez⁵

¹NEES, Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN. CONICET

²Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN

³NEES, Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN

⁴ECienTec, Facultad Ciencias Exactas, UNICEN

⁵ECienTec, Facultad Ciencias Exactas, UNICEN

mariangelesfanaro@gmail.com

nanaelgue@gmail.com

juansuas@gmail.com

daiana.e17@gmail.com

malejandradinguez@gmail.com

RESUMEN

Desde las cátedras de Didáctica de la Matemática y Prácticas Docentes de dos carreras de formación docente de la UNCPBA, hace tiempo se propone dar la oportunidad de que los estudiantes (futuros docentes) puedan volver objeto de análisis sus impresiones, sensaciones, sentimientos y emociones cuando tienen su primer acercamiento en el rol docente, en la escuela secundaria. Para ello, se propone el uso del dispositivo didáctico - pedagógico basado en la narración de sus experiencias en un momento particular de su carrera como profesores de Física y de Matemática: las primeras vivencias en el rol de profesor. En este trabajo, presentamos las características y los usos del mismo, y analizamos los aspectos valorables para la formación docente inicial. De esta forma consideramos que es posible adoptar una perspectiva de formación docente que permite recuperar aspectos imprescindibles del rol docente, que es considerar los aspectos socio-afectivos propios de

la interacción de todos los integrantes del grupo de clase. Como profesores universitarios a cargo de la formación docente, este trabajo se plantea desarrollar mejores estrategias formativas para el tránsito de los estudiantes por la Universidad.

PALABRAS CLAVE: formación docente universitaria; experiencias; escuela secundaria; Física, Matemática.

INTRODUCCIÓN

El inicio en cualquier actividad profesional tiene sus particularidades. En particular, la preparación para el trabajo en el aula como docente, genera a la vez entusiasmo e interés acompañado frecuentemente de angustia y desconcierto que provoca lo nuevo, ya que como se trata de una actividad que involucra a otras personas, las sensaciones de temor e inseguridad suelen aumentar. Distintas investigaciones enfatizan la importancia que representa sostener, acompañar, guiar, ayudar a los que se están iniciando en el oficio de enseñar (Alliaud, 2009). Si bien se cuenta con espacios sistemáticos dentro de las asignaturas de prácticas docentes, donde es posible reflexionar sobre lo que se hizo, compartir inquietudes con otros y encontrar respuestas, surgen preguntas como ¿Cuáles son sus expectativas reales? ¿Cómo fue su primera práctica en terreno?, ¿Qué emociones, sentimientos, sensaciones y juicios experimentaron?

Por su parte, según los resultados de la indagación de Montes Pacheco, Caballero Guichard y Miranda Bouillé (2017) sobre los análisis de prácticas docentes, éstos se centran en: reportar diferencias entre las prácticas declaradas (deseables, esperadas o requeridas) y las prácticas docentes reales, hacer un análisis de las prácticas docentes con fines de evaluación, o analizar las prácticas docentes para identificar el impacto de un proceso formativo. El propósito de este trabajo, en cambio, es el de trabajar los contenidos relacionados con los vínculos afectivos, con las configuraciones experienciales que impregnan la profesión. Este enfoque, centrado en la persona, se propone acompañar la elaboración psicológica de las situaciones profesionales, la relación del docente con su práctica, su manera de “habitarla”. para acumular la propia producción profesional “para hablarnos a nosotros mismos” diría Perrenoud, para leerse y volver a tomar contacto retrospectivo con la propia experiencia (Alen y Allegroni, 2009). Esto se busca porque en la formación docente, más que brindar todas las respuestas posibles, se propone una formación orientada hacia la práctica que multiplique las ocasiones para que los estudiantes forjen esquemas generales de reflexión y regulación (Perrenoud, 2006).

De acuerdo con los planes de estudio vigentes en la Universidad Nacional del Centro de Buenos Aires, los futuros docentes de Matemática y de Física, realizan sus primeras inmersiones en el aula cuando ya están en los últimos años de la carrera, y no es habitual que cuando se reciban y dejen la casa de estudios para adentrarse como docentes



nóveles accedan a un acompañamiento en su primer puesto de trabajo. Tampoco acceden a oportunidades donde tengan la oportunidad de narrar la experiencia de la práctica, tomando conciencia de su sentir en esta primera experiencia un sentir que trasciende lo meramente disciplinar y pedagógico e indaga en los aspectos que vamos a denominar socio-afectivos, porque pretenden ir más allá de “situaciones comunicativas para la transposición de contenidos, informaciones y métodos científicos del profesor que sabe lo “ya dicho’ y/o ‘ya pensado” (Larrosa, 2003). Para el significado del término “dispositivos” tomamos la idea de Gómez y Suasnabar (2018, p.123) quienes, referenciando a Agamben, aceptan que, si se define al sujeto como “*lo que resulta de las relaciones, y por así decir, del cuerpo a cuerpo entre los vivientes y los dispositivos*” (Agamben, 2014, p.18), todo dispositivo tiene un carácter formativo, es decir, subjetivante. El propósito del dispositivo didáctico-pedagógico aquí presentado es considerar la práctica profesional desde las cátedras Didáctica de la Matemática y Prácticas Profesionales como una invitación a los estudiantes-futuros profesores de la universidad a crear e imaginar un trayecto formativo y profesional sustentado en la experiencia como “aquello que me pasa” (Larrosa, 2000).

Por su parte, algunas investigaciones señalan que los estudiantes de las carreras de formación docente usualmente no ponen en práctica lo que aprendieron en su formación como futuros profesores, sino se basan en lo aprendido durante sus trayectos formativos como estudiantes en cualquiera de los niveles educativos (Marcelo, 2009; Vaillant, 2013; Galván, 2011). En realidad es complejo saber cuánto y cómo de lo aprendido lo llevan a sus prácticas, pero al menos si como docentes universitarios formadores de docentes ofrecemos instancias de diálogo, auto-indagación y toma de conciencia a partir de narrar cómo viven sus experiencias como practicantes, estaremos visibilizando aspectos que aún están lejos de formar parte del currículum del profesorado, como lo es la formación socio-afectiva de los docentes, que tiene un correlato inminente en su papel de promotor de habilidades como la empatía, la escucha, la cooperación, tan solicitadas en la educación actual.

Con lo cual consideramos que si estas instancias de reflexionar sobre la práctica desde el relato de la experiencia, no tienen lugar, es probable que ellos cuando estén en su labor docente, no lo consideren como un dispositivo pedagógico-didáctico posible, una instancia enormemente enriquecedora para el desarrollo de sus clases. Por eso, este trabajo busca indagar en las vivencias de los estudiantes en sus primeras experiencias prácticas como docentes en la escuela secundaria.

METODOLOGÍA

Al parafrasear la pregunta que propone Perrenoud (1995) *¿Por qué hacernos escribir cuando queremos hablar?* debe reconocerse que la relación escolar con la escritura es bastante inhibidora, y a menudo se sostiene en un doble miedo: miedo de percibir y de comprender quién se es y miedo de ser puesto al desnudo delante del lector y, peor

aún, dice Perrenoud, miedo a ser juzgado sin poder defenderse (Alen y Allegroni, 2009, p.51). Es indudable que escribir sobre lo que hacemos no forma parte de nuestra cultura profesional. En todo caso es más frecuente que otros escriban sobre lo que hacemos. Pero también es indudable el interés que despiertan los relatos de los docentes toda vez que se abre la posibilidad de compartir experiencias. Surgen preguntas, se avivan los recuerdos de experiencias propias, se proyectan relaciones e intercambios.

En el caso de los estudiantes seguramente sigue muy presente el recuerdo de haber escrito para aprobar las planificaciones, las monografías, los informes. Y, en sus primeros desempeños es posible que duden ante los textos prototípicos de la profesión: actas, planillas, proyectos, informes, casi siempre impersonales, casi siempre requeridos para dar cumplimiento a algún acto administrativo. Se asume así que la escritura de textos pedagógicos es profesionalizante porque produce conocimientos sobre el día a día de la tarea de educar, sus circunstancias institucionales y sociales, sus desafíos emocionales y afectivos. También tienen esta función los textos experienciales, donde se narra lo sentido, lo vivido, en primera persona, involucrándose en la escena de la enseñanza. Anijovich y Capeletti (2018, p. 33) expresan que la potencia del trabajo con dispositivos narrativos para la formación de futuros profesores consiste en:

- Propician que sus autores reflexionen porque el solo hecho de narrar implica reconstruir y revisar lo sucedido.
- Dado que se trata de sucesos identificados como complejos para quien los relata, que lo ha conmovido de algún modo, el registro permite conservar impactos emocionales. Además, la evocación del incidente promueve la emergencia de huellas potentes en sus procesos formativos fuera del trayecto formal de formación.
- Habitúan a sus autores a escribir y documentar sus prácticas.
- Proporcionan una retroalimentación inmediata y permanente al autor, que se convierte en lector de su propia experiencia.
- La narración escrita de situaciones vividas permite compartir experiencias con pares y docentes.

Sin embargo, queremos aquí hacer una distinción entre “narrar la práctica” que es algo bastante extendido como dispositivo didáctico-pedagógico y “narrar la experiencia de la práctica”, que es lo que planteamos en este trabajo. Lo primero se refiere a los registros de los estudiantes sobre las clases, las observaciones áulicas y demás cuestiones relativas a lo que acontece en términos didáctico-pedagógico en la clase con pretensiones de objetividad o exhaustividad. En cambio, ‘narrar la práctica’, es plasmar en un texto la construcción de un saber subjetivo vinculado con lo que se hace, pero con la pregunta de qué me pasó al hacer o interactuar con eso que se hace.



RESULTADOS

Parte de los objetivos del plantel docente de las cátedras de Didáctica de la Matemática y Prácticas Docentes es dar voz a los estudiantes e interesarse en reflexionar sobre sus experiencias, enfatizando en los aspectos socio-afectivos que permean estas primeras inmersiones en su futuro campo profesional. Por ello, diseñamos y utilizamos como dispositivo didáctico-pedagógico el instrumento que describimos a continuación.

En primer lugar, se solicita lo siguiente:

Relatá la experiencia realizada en el primer encuentro de tu práctica docente

¿Qué es lo “que te pasó” ese día, con los estudiantes que conformaron tu grupo, en ese entorno, en ese tiempo?

No se trata de una valoración de la actividad, sino de una reflexión sobre la experiencia, con el fin de que enriquezca tu formación como Profesor.

Fotografía del estudiante

(tomada en algún momento del desarrollo de su primera inmersión en la escuela)

Esta actividad, que forma parte de las actividades a los estudiantes universitarios futuros docentes, se envía al finalizar la clase, es decir no es opcional realizarla, es parte de la cursada de las materias Didáctica de la Matemática y de Prácticas Docentes. Como se puede notar, se enfatiza el “que te pasó” (solicitando que sea “su” vivencia, es decir, se incluya en la narración a realizar). También incluye la imagen del estudiante para que él pueda verse “desde afuera” en ese rol, descubriendo tal vez gestos, miradas, posturas que realizó mientras estaba en el rol de “profesor”. Luego, se especifica en el mismo documento;

Este relato debe contemplar los siguientes aspectos:

1. Estar escrito (o narrado en audio/ audio o video) en primera persona.
2. Dar cuenta de cómo viviste la experiencia (el proceso y los resultados). Es decir, relata lo que te ocurrió y no simplemente lo que ocurrió. Componer este texto requiere que vuelvas sobre ‘lo que te pasó’ para darle forma y que sea comunicable.
3. Contener reflexiones producidas a partir del transcurso de los hechos y de las acciones (por ejemplo: cambios de parecer, creencias y nuevas maneras de pensar, percibir y actuar en función de la experiencia vivida)
4. Contener consejos, indicaciones prácticas que puedan servir para orientar acciones y decisiones de otros.

A continuación, les planteamos algunas preguntas que te pueden orientar para escribir (o narrar en el formato que prefieras) el relato:

- ¿Qué hiciste antes de ir a la clase? ¿Cómo te preparaste? ¿Llevaste algo especial con vos?
- ¿Cómo te sentiste antes de comenzar la clase?
- ¿Cómo te sentiste en el rol de profesora? Realizá una descripción lo más detallada que puedas, evitando sólo la adjetivación (bien/mal, etc.)
- ¿Qué expectativas tenías antes de comenzar la clase? ¿Cómo se relacionan estas expectativas con la experiencia vivida?
- De esa experiencia, ¿qué rescatas como favorable para tu formación académica y para tu futuro desempeño como profesor?
- Durante la clase ¿Qué debilidades y/o fortalezas emergieron y pudiste reconocer en vos y que no conocías?
- Durante la clase ¿Qué situaciones surgieron como inesperadas y cuáles como previstas que iban a ocurrir? ¿Cómo resolviste aquellas situaciones inesperadas?

Como se puede notar, se solicita registrar los acontecimientos del primer día de práctica, desde la salida de sus casas, hasta el ingreso al colegio y el primer contacto con los alumnos (adolescentes en este caso). Luego del último día de práctica docente, se vuelve a solicitar al estudiante que nuevamente narre su experiencia, pero ahora con una pregunta que se suma a las anteriores: *¿Notás diferencias entre lo que sentiste/lo que te pasó entre esta última práctica y la primera?* Ambas narraciones son recuperadas en las clases de las materias y son objeto de interacciones, reflexiones entre los mismos estudiantes y con las docentes de la cátedra, constituyendo así una instancia importante de enseñanza y aprendizaje.

Al momento de presentar este trabajo, contamos con el relato escrito por seis futuros docentes de Matemática, y dos futuros docentes de Física, y es objeto de otra comunicación el análisis de sus respuestas, podemos adelantar aquí, que ante la posibilidad de narrar “para otros” lo vivido por cada docente, salen a luz ideas, conceptos, sensaciones que difícilmente afloran en la solicitud de una narración orientada solamente “a lo pedagógico”. Por mencionar sólo uno, reproducimos aquí un fragmento de una estudiante (con pseudónimo “Sole”), al finalizar su relato de experiencia (al terminar la primera puesta en acto de sus “Prácticas docentes”)

“El otro día charlaba con mi tía que es docente de Nivel Inicial y le contaba que estábamos haciendo las prácticas y ella me preguntó “¿qué te parece el profesorado?” y le respondí lo mismo que les respondo a toda persona cada vez que me hace esa pregunta: “nada que ver a lo que yo me imaginaba o esperaba, esta re bueno, es re interesante”. Ahora, ¿por qué digo que conocí una nueva Sole? Porque hoy me gustó, lo disfrute y eso es lo más importante y lo que más me marcó”



CONCLUSIONES

Desde las dos cátedras estamos convencidas y convencidos que es necesario dar la voz a los estudiantes universitarios para que, a partir de su narración se puedan volver objeto de análisis sus impresiones, sentimientos y emociones cuando tienen su primer acercamiento en el rol docente, en la escuela secundaria. De esta manera, se ofrece la posibilidad de la reflexión, en el sentido más útil de la palabra (re: volver; flexión: doblar, volver hacia algo), es decir tener la oportunidad de visitar esas sensaciones, buscarles un sentido, comparar(se). En definitiva, se trata de tomar conciencia de la importancia de los aspectos socioafectivos propios, y como correlato natural, de los estudiantes que tendrá como docente, en su desarrollo profesional. Aún nos queda pendiente el análisis pormenorizado de sus escrituras, para una próxima comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. y Cappeletti, G. (2018) Despertar la reflexión en la formación docente: dispositivos efectivos. *Innoeduca. International journal of technology and educational innovation*. Vol. 4. No. 1. pp. 24-35

Agamben, G. (2014). ¿Qué es un dispositivo? Adriana Hidalgo.

Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 7987

Alen, B. y Allegroni, A (2009). Capítulo 3. Los inicios de una profesión: lo singular y lo típico del primer puesto de trabajo, en Alen, B. (2009) *Los inicios en la profesión - 1a ed.* – Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia: práctica y formación docente. *Revista Reflexão e Ação*, v.19, n2, p.92-108

Gómez, S. y Suasnábar, J. (2018). Hacer-se profesor/a de geografía. Notas de un dispositivo de formación entre experiencias, bitácoras y planificaciones. En Jara y otros (2018) *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la Historia y de la Geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos sudamericanos*. Obtenido de <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/15710>

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Noveduc Libros.

Montes Pacheco, L.; Caballero Guichard, T. y Miranda Bouillé, M. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016) *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*.

Perrenoud, P. (2006) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graò.



Modalidad de enseñanza en la post-pandemia: Reflexiones en base a opiniones de estudiantes y docentes de un curso de Matemática en la Facultad de Ingeniería

Viviana Costa
Raúl Rossignoli

IMApEC, Ciencias Básicas, Facultad de Ingeniería, UNLP.

Ciencias Básicas, Facultad de Ingeniería, UNLP.

vacosta@ing.unlp.edu.ar

raul.rossignoli@ing.unlp.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo es realizado por integrantes de la UIDET IMApEC en el marco del proyecto de investigación “Articulación en la enseñanza en Ciencias Básicas en las carreras de Ingeniería”. Se reflexiona sobre los posibles escenarios de modalidades de cursada para la Cátedra de Matemática C (Ciclo Básico) de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de la Plata (FI-UNLP) en la post-pandemia. Se presentan resultados de un cuestionario a docentes y estudiantes de tal asignatura y los resultados académicos de dos años anteriores a la pandemia y los dos años de dictado en modalidad virtual.

PALABRAS CLAVE: modalidad virtual; educación matemática; enseñanza universitaria.

INTRODUCCIÓN

La situación epidemiológica ocurrida a nivel mundial causada por el COVID-19 y el paso a la modalidad de educación virtual en todos los niveles educativos, abrió nuevos interrogantes para pensar la educación del futuro. En el nivel universitario, ya muchas instituciones en Argentina están trabajando en el diseño de una nueva manera de estudiar, que capitalice la experiencia virtual, sumando algunas instancias presenciales en el proceso educativo. En este sentido es posible pensar en avanzar con el diseño de cursos que implementen en forma definitiva un modelo mixto de enseñanza-aprendizaje.

En relación a esto último, en Giordano, González Araujo, Larrondo Petrie, Páez Pino (2020), se menciona que, "...la educación virtual es una oportunidad para mejorar la enseñanza tradicional. Estos modelos sin duda deben ser flexibles, para que, en el periodo de estudio de una persona, ésta pueda ir desde la virtualidad a la presencialidad, o una combinación. Y se entiende que estos sistemas híbridos van a ser más inclusivos y posibles, dado los escenarios cambiantes en los que estamos viviendo" (p. 27). También se señala que, la pandemia evidenció muchas situaciones de vulnerabilidad y desventaja social en la población y las condiciones de hacinamiento en algunas universidades.

En esta línea de pensamiento, con la intención de reflexionar y conjeturar sobre las distintas modalidades de enseñanza (presencial, virtual o mixta) que podrían ser implementadas, en los cursos de matemática en la post pandemia, es que se diseñó un cuestionario en Google Forms con el objetivo de conocer el grado de aceptación que tuvo para los actores la experimentación de la modalidad virtual durante el primer y segundo semestre de 2020, sirviendo esto de punto de partida para los debates futuros.

A continuación, se presenta el contexto donde se implementó el cuestionario, sus participantes, los resultados obtenidos y su discusión, que junto con el detalle del rendimiento académico de los estudiantes en los cursos de Matemática C, antes y durante la pandemia, permiten dar algunas conclusiones. Entre estas, se encuentra la preferencia de los estudiantes por una modalidad mixta o híbrida de cursado, en contraposición con la opinión de una parte de los profesores, que a pesar de indicar que tuvieron una buena experiencia del curso virtual mencionan que para el mejor desarrollo de tal modalidad se deberían acordar previamente ciertas cuestiones laborales.

DESARROLLO

El trabajo se realiza en el ámbito de la cátedra de Matemática C, materia del tercer semestre del Ciclo Básico (aunque se dicta en los dos semestres) conformada por siete comisiones en el primer semestre y cinco en el segundo, con una carga horaria de 9 horas semanales. Para el estudio de los contenidos curriculares, la cátedra dispone para sus estudiantes de un Libro editado por la UNLP de acceso libre y gratuito (Rossignoli, 2018) y de material de descarga del sitio de la Cátedra.

A principios del mes de marzo de 2020 los cursos en FI-UNLP iniciaron sus clases presenciales, y al decretarse en todo el país el "aislamiento social, preventivo y obligatorio" desde el 19 de marzo de 2020, las facultades de la UNLP atendiendo tal medida, establecen la no realización de instancias áulicas presenciales de enseñanza y la utilización de herramientas de educación a distancia, entre otras.

Desde tal fecha, los cursos de Matemática C, migraron a la modalidad virtual. Los horarios de cursada de cada comisión se conservaron y las clases se realizaron en modo sincrónico utilizando diversos software: Zoom Video Communications, Google Meet y BBB



del Moodle, según las preferencias de los profesores a cargo de los cursos. También se dispusieron espacios en Google Classroom y en Moodle para mantener una comunicación asincrónica, entre los docentes y estudiantes de cada comisión. En estos espacios, además, se dispuso de material adicional, se anunciaron las tareas y se realizaron las evaluaciones parciales. El cronograma planificado para la presencialidad se adaptó a la virtualidad de modo de lograr el abordaje de todos los contenidos curriculares de la materia.

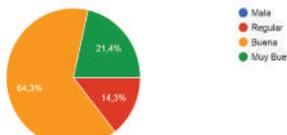
En este contexto, es que se diseña y aplica un cuestionario en forma anónima a los estudiantes al finalizar cada semestre. Se obtuvieron 186 respuestas en el primer semestre/2020 y 106 en el segundo semestre/2020. Las preguntas y respuestas se detallan en la Tabla 1. En las preguntas con casillas para seleccionar la respuesta se resaltan las que fueron más seleccionadas.

Pregunta	Respuesta	
	1er semestre	2do semestre
1. ¿Cómo calificarías en términos generales tu experiencia con el curso virtual del segundo semestre de 2020?	Mala: 4% Regular: 12% Buena: 43% Muy buena: 41%	Mala: 6% Regular: 19% Buena: 47% Muy buena: 28%
2. Pensando en tu experiencia, y si tuvieses que cursarla (hipotéticamente) esta materia nuevamente y pudieses elegir entre las distintas modalidades para el cursado ¿cuál preferirías?	Presencial: 30% Virtual: 16% Mixta: 54%	Presencial: 25% Virtual: 27% Mixta: 48%
3. ¿La elección anterior de una u otra modalidad estaría dependiendo de algunas condiciones de cursada?	SI: 40 % NO: 60 % ██████████	SI: 30 % NO: 70 % ██████████
4. Si tu respuesta anterior es SI, ¿Cuáles serían esas condiciones de cursada?	<p>En general, no mencionan condiciones para su elección. Los que prefieren la modalidad presencial: sugieren que se usen aulas cómodas, no los anfiteatros, para poder consultar a los docentes. ██████████</p> <p>Los que eligen la modalidad mixta mencionan preferirla para evitar cursos “superpoblados”. Otros sugieren que, si esta es la modalidad, los parciales y consultas sean de forma presencial.</p> <p>Los que seleccionan modalidad virtual lo prefieren en caso de contar con material en videos de las clases y de buena conexión a internet.</p>	

<p>5. En el caso que optaras por una modalidad mixta (es decir con instancias presenciales y otras virtuales) para el cursado de la materia ¿Cuáles de las instancias del proceso de estudio consideras que preferirías sean de modo presencial? (elección múltiple)</p>	<p>Clases: 32%</p> <p>Consultas: 72%</p> <p>Evaluaciones parciales: 45%</p> <p>Evaluaciones finales: 38%</p>	<p>Clases: 37%</p> <p>Consultas: 71%</p> <p>Evaluaciones parciales: 35%</p> <p>Evaluaciones finales: 19%</p>
<p>6. Puedes comentarnos los porqués de tus preferencias en lo personal</p>	<p>Mencionan en resumen que les resultan cómodas las clases virtuales, ya que en el caso que los profesores las graben o les dejen grabaciones ellos pueden verlas repetidas veces para mejorar los aprendizajes. Sobre consultas indican que preferirían sean presenciales, ya que, dada la gran cantidad de alumnos, no llegan en la virtualidad a consultar individualmente con frecuencia suficiente. Además, mencionan que les da vergüenza quedar expuestos en las reuniones. Por otro lado, muchos destacan la ventaja de la virtualidad por una cuestión económica: los estudiantes que no tienen domicilio en la ciudad de la Plata no necesitan trasladarse o mudarse de sus lugares de residencia familiar con la modalidad virtual.</p>	

Tabla 1: Preguntas y respuestas del cuestionario aplicado a estudiantes durante los dos semestres de 2020.

El cuestionario a los docentes (profesores y jefes de trabajos prácticos) se aplicó al finalizar cada semestre de 2020, con preguntas similares a las del cuestionario aplicado a los estudiantes. Se recolectaron 14 respuestas al finalizar los dos semestres del 2020. En la Tabla 2, se presentan las preguntas y las respuestas obtenidas, donde también se resaltan las respuestas que fueron más seleccionadas.

Pregunta	Respuestas										
<p>1. ¿Cómo calificarías en términos generales tu experiencia con el dictado del curso virtual en 2020?</p>	<p>¿Como calificarías en términos generales tu experiencia con el dictado del curso virtual del primer semestre de 2020? 14 respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Datos del gráfico de sectores</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mala</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Regular</td> <td>14.3%</td> </tr> <tr> <td>Buena</td> <td>64.3%</td> </tr> <tr> <td>Muy Buena</td> <td>21.4%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Mala	0%	Regular	14.3%	Buena	64.3%	Muy Buena	21.4%
Categoría	Porcentaje										
Mala	0%										
Regular	14.3%										
Buena	64.3%										
Muy Buena	21.4%										



2. En la suposición que en un futuro pudieses elegir entre distintas modalidades para el dictado de tu curso, ¿cuál preferirías?	Presencial: 36% Virtual: 14% Mixta: 50%
3. ¿La elección anterior de una u otra modalidad estaría dependiendo de algunas condiciones laborales?	SI: 64% NO: 36%
4. Si tu respuesta anterior es SI, ¿Cuáles serían esas condiciones laborales?	Respuestas relacionadas con: -Que el docente pueda tener acceso a internet, computadora y un lugar donde pueda trabajar. -Que se garantice la accesibilidad tanto de los docentes como alumnos a: - las plataformas usadas para la clase, por ejemplo, zoom, meet, classroom, moodle, etc Y computadora - internet -software específico, por ejemplo, geogebra, mathematica, matlab, etc. - Se brinde espacio físico e insumos para generar material audiovisual. -Que se reconozca y considere el esfuerzo del docente en la virtualidad, que es mucho mayor que la tarea en lo presencial.
5. En el caso que optaras por una modalidad mixta (es decir con instancias presenciales y otras virtuales) para el dictado del curso, ¿Cuáles de las instancias del proceso de estudio consideras sean de modo presencial?	Clases: 7% Consultas: 57% Evaluaciones parciales: 57% Evaluaciones finales: 71%

Tabla 2: Preguntas y respuestas del cuestionario aplicado a docentes de Matemática C en 2020.

RESULTADOS ACADÉMICOS

Matemática C es una asignatura del tercer semestre para todas las carreras, aunque se dicta durante ambos semestres. La modalidad de cursada antes del 15 de marzo de 2020, cuando en forma imprevista se adaptaron los cursos a modalidad remota, eran en su totalidad presencial y con una metodología de enseñanza del estilo taller, donde no hay espacios separados para la teoría y la práctica. En Costa, Rossignoli (2017) se relatan diversos aspectos de esta asignatura, y en Costa, Calandra, Rossignoli (2019) se detalla un análisis relativo a la modalidad de evaluación en la asignatura. Luego del 15 de marzo de 2020, al cabo de una o dos semanas cada comisión se adaptó a la modalidad virtual utilizando cada profesor las tecnologías y plataformas que consideró más adecuadas o bien que tenía a su alcance.

En la tabla 3 se detallan la cantidad de alumnos por semestre, repartidos en: aprobados, desaprobados, libres (alumnos que se inscriben, pero no se presentan a rendir ningún examen parcial) y abandonaron (alumnos inscriptos que rinden algún examen parcial pero no se presentan a todas las instancias de evaluación para acreditar la materia). Se han

considerado a modo de comparación los dos semestres antes del aislamiento provocado por el Covid-19 hasta ahora.

Además, consideramos analizar los porcentajes, para cada semestre, de la cantidad de aprobados, desaprobados y que abandonaron considerando la cantidad de alumnos que cursaron (es decir sin la cantidad de alumnos libres, aquellos que se inscriben, pero no cursan ni se presentan a rendir alguna evaluación) que se detalla en la figura 1. En el gráfico se superponen las líneas de tendencia lineal de los datos para cada categoría.

Año-Semestre	Modalidad de cursada	Cantidad				
		I	Ap	D	L + Ab	Ab
2018-1	P	541	394	40	107	56
2018-2	P	334	199	17	118	57
2019-1	P	546	419	15	112	77
2019-2	P	367	229	18	120	70
2020-1	V	518	384	15	119	37
2020-2	V	377	263	12	102	79
2021-1	V	416	306	16	94	58
2021-2	V	272	144	18	110	60

Tabla 3: Registros 2018-2021 de todos los cursos de Matemática C. P: presencial. V: Virtual.

I: Inscriptos. Ap: Aprobados. D: desaprobados. L+Ab: Libres + abandonos. Ab: abandonos

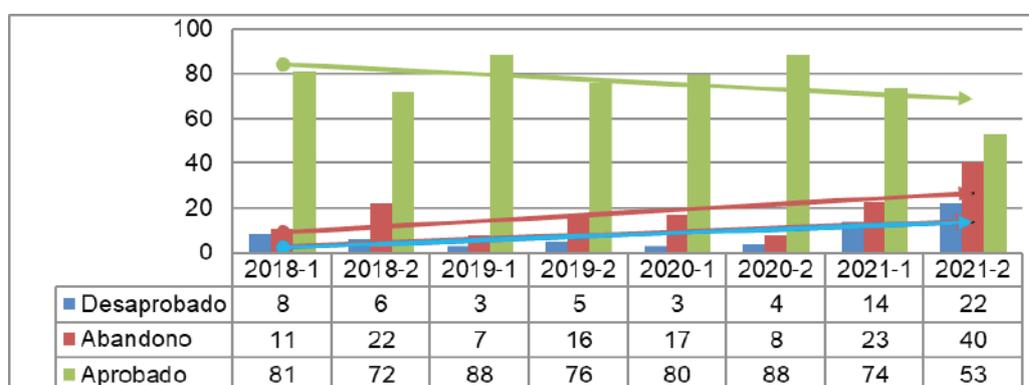


Figura 1: Porcentajes de aprobados, desaprobados y abandonos (sin considerar los “libres”) en Matemática C durante 6 semestres.

DISCUSIÓN

De los resultados obtenidos se observa que: en relación a la experiencia con el curso virtual, el porcentaje de estudiantes que la califican como “buena” o “muy buena” fue del 84% en el primer semestre y del 75% en el segundo. Mientras que para los docentes



la experiencia fue entre “buena” y “muy buena” para el 78%. Aproximadamente el 50% de los estudiantes (ambos semestres) y de docentes preferirían, en caso de poder optar por una modalidad de cursada, una modalidad mixta. En relación a la pregunta: ¿La elección anterior de una u otra modalidad estaría dependiendo de algunas condiciones laborales? De los resultados se observa una marcada diferencia entre los resultados de los docentes al de los estudiantes. Los docentes son los que consideran que para una u otra modalidad de dictado del curso, estaría dependiendo de ciertas condiciones, que se vinculan principalmente con las condiciones laborales.

Se observa una gran diferencia en las respuestas a la pregunta: 5. *En el caso que optaras por una modalidad mixta (es decir con instancias presenciales y otras virtuales) para el dictado del curso, ¿Cuáles de las instancias del proceso de estudio consideras sean de modo presencial?* Mientras los estudiantes seleccionan con más del 70% que preferirían presencial las consultas, los docentes seleccionan en su mayoría las evaluaciones.

De los resultados académicos, se observa que hasta el 1º año de pandemia (2020), en los porcentajes de aprobados, desaprobados y abandonos no hay marcadas diferencias entre los obtenidos en la modalidad virtualidad y aquellos de la modalidad presencial previa. Las líneas de tendencia lineal indican una disminución en el porcentaje de desaprobados y un “amesetamiento” en el de alumnos que abandonan. No obstante, en el último año de pandemia (2021) se observó una apreciable disminución en el número de inscriptos, y en el 2º semestre del mismo también un aumento en el porcentaje de alumnos que abandonaron o no asistieron, indicando un agotamiento de la modalidad virtual pura y la necesidad de un retorno a una modalidad al menos parcialmente presencial.

CONCLUSIONES

En este trabajo se presentaron y analizaron los resultados de un cuestionario realizado a estudiantes y docentes en relación con la experiencia de dictado virtual de la asignatura Matemática C en el año 2020, forzada por la situación de pandemia. La gran mayoría de estudiantes y docentes calificó la experiencia como buena o muy buena, lo cual incentiva el desarrollo de una modalidad de dictado mixta cuando se retome la presencialidad. Además, durante el primer año de la virtualidad no se observaron modificaciones importantes en el rendimiento académico, en comparación con años anteriores, aunque en el segundo año de virtualidad disminuyó el número de inscriptos y se observó un aumento de abandonos en el segundo semestre. El desafío es pues el diseño e implementación de una modalidad híbrida de educación, que supone dejar atrás las modalidades formativas centradas en la divulgación de conocimientos y abrazar estrategias de enseñanza centradas en el diseño de experiencias de aprendizaje, que consideren un modelo educativo centrado en el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Bibliografía

Costa, V. A., Rossignoli, R. (2017). Enseñanza del álgebra lineal en una facultad de ingeniería: Aspectos metodológicos y didácticos. *Revista Educación en Ingeniería*, 12.

Costa V.A., Calandra M. V., Rossignoli R. (2019). Análisis de un proceso educativo mediante cartas de control: el caso de un curso de matemática universitaria. Quintas Jornadas de Investigación, Transferencia y Extensión de la Facultad de Ingeniería de la UNLP. Abril de 2019. 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ingeniería, Libro digital, PDF. ISBN 978-950-34-1749-2. Archivo Digital: descarga y online <https://www.ing.unlp.edu.ar/sitio/investigacion/5tas-Jornadas-ITE-Actas-completas.pdf>

De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. *Debate Universitario*, 8(16), 67-71. Consultado de <http://200.32.31.164:9999/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/238/242>

Giordano Lerena, R.; González Araujo, L.; Larrondo Petrie, M.; Páez Pino, A. (2020). Reflexiones de Académicos Latinoamericanos en Pandemia. GEDC-ACOFI-CONFEDI-LACCEI. Bogotá, Colombia. LACCEI Ediciones. Disponible en: <https://confedi.org.ar/wp-content/uploads/2020/09/Libro-Reflexiones-de-Academicos-Latinoamericanos-en-Pandemia-2020.pdf>

Material de Cátedra, Matemática C, UNLP. Disponible en: <https://www.ing.unlp.edu.ar/catedras/F0304/>

Rossignoli, R. (2018). Álgebra Lineal con aplicaciones. *Series: Libros de Cátedra*. UNLP.



Rol del docente de bioética durante la praxis de la Odontología en pandemia.

Silvina N. Di Bastiano
Martín Zemel

Instituto de Investigaciones en Educación Superior (IIES), Universidad Nacional de La Plata institucional
dibastianosil@folp.unlp.edu.ar

RESUMEN

En el contexto de pandemia covid-19, la situación de la educación se ha visto desafiada y cuestionada de múltiples maneras. Enfrentado a encontrar una nueva forma de ejercer el “rol docente”. El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo describir el rol del docente en las prácticas odontológicas universitarias de la Facultad de Odontología en el nuevo contexto generado por las restricciones planteadas por las autoridades sanitarias y educativas. Se realizó una encuesta de tipo analítica, anónima, semiestructurada, y a través de un formulario de Google a una muestra al azar de 100 alumnos avanzados de la Carrera de grado de la Facultad de Odontología. **Resultados:** Del total de la muestra, el 25.15% de la muestra señaló que la pandemia complejizó su práctica. El 73.5% percibió como mayor dificultad la utilización de los nuevos elementos de protección personal. El 45.19% refirió necesitar aprender nuevas estrategias sobre cómo manejar éticamente a sus pacientes en la nueva realidad. Por último, en relación con el aprendizaje de los aspectos bioéticos a distancia, el 50.36 % consideró que fue positiva. **Discusión y conclusiones:** se hace evidente la necesidad de que el docente brinde a los estudiantes nuevas estrategias de comunicación con los pacientes que posibiliten analizar empáticamente la experiencia de la enfermedad y continuar desarrollando sus prácticas con los más altos estándares éticos.

PALABRAS CLAVE: bioética; docencia; odontología.

INTRODUCCIÓN

Se entiende a la Bioética como el estudio sistemático de la conducta humana en el campo de las ciencias de la vida y del cuidado de la salud, en cuanto que esta conducta

es examinada a la luz de los valores y principios morales. Se aportan aquí importantes precisiones sobre el objeto de estudio: la conducta humana en dos terrenos específicos, las ciencias de la vida (biología) y los cuidados de la salud; y este objeto es estudiado a la luz de los valores y principios morales y de forma sistemática.

En la mitad del siglo pasado tuvo lugar el nacimiento de la Bioética como disciplina autónoma y, de evolución irrefrenable. Forma parte integral de la práctica diaria en la profesión odontológica; por esto, su incorporación en el plan de estudio de esta carrera es indispensable para preparar al estudiante en la toma de decisiones y resolución de dilemas éticos propios del ejercicio profesional.

La Bioética, integrada por un conjunto de conocimientos interdisciplinarios, ha sido incluida en el Curriculum odontológico con el fin de entrenar a los estudiantes en el análisis y resolución de conflictos éticos de la práctica clínica. Conduce a la formación de un futuro profesional con sensibilidad humana y social, en la construcción de una sociedad con bienestar y mejor calidad de vida.

Los profesionales del área de Bioética tienen como misión formar sujetos de derechos éticos entre colegas y para con los pacientes, que sean conscientes de cuáles son sus derechos y obligaciones como profesional, para lo cual el futuro odontólogo deberá recibir una formación adecuada y para ello es fundamental que el docente de la práctica clínica en odontología posea características que le permitan además de actuar como facilitador del aprendizaje participar en la formación integral del estudiante.

En el contexto de pandemia covid-19, la situación de la educación se ha visto desafiada y cuestionada de múltiples maneras. Enfrentado a encontrar una nueva forma de ejercer el “rol docente”.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO

Describir el rol del docente en las prácticas odontológicas universitarias en el nuevo contexto generado por las restricciones planteadas por las autoridades sanitarias y educativas.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó una investigación descriptiva utilizando como instrumento, una encuesta de tipo analítica, anónima, semiestructurada, y a través de un formulario de Google en febrero del 2021 a una muestra por conveniencia de 100 alumnos avanzados en Odontología.



Se incluyeron solo estudiantes de Odontología que desarrollaron sus prácticas clínicas durante el contexto de pandemia Covid-19. Se excluyeron aquellos alumnos que realizaron sus prácticas fuera del nuevo contexto.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Se realizó una encuesta anónima notificando a todas las personas entrevistadas, en todos los casos se guardará la confidencialidad de la información obtenida la cual fue en forma libre y voluntaria. Asimismo, se solicitó autorización del Comité Institucional de Bioética.

RESULTADOS

Del total de la muestra, el 25.15% de la muestra señaló que la pandemia complejizó su práctica (Gráfico 1). El 73.5% percibió como mayor dificultad la utilización de los nuevos elementos de protección personal (Gráfico 2). El 45.19% refirió necesitar aprender nuevas estrategias sobre cómo manejar éticamente a sus pacientes en la nueva realidad (Gráfico 3). Por último, en relación con el aprendizaje de los aspectos bioéticos a distancia, el 50.36% consideró que fue positiva (Gráfico 4).

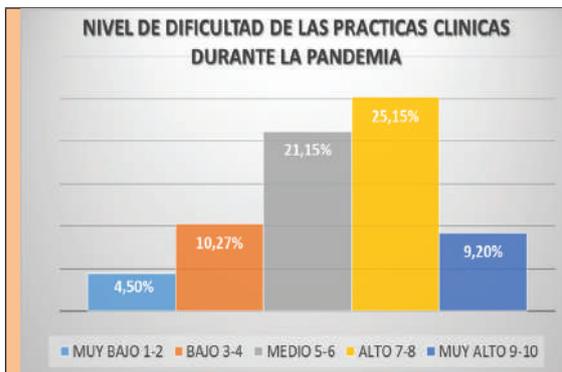


Gráfico 1 Elaboración propia

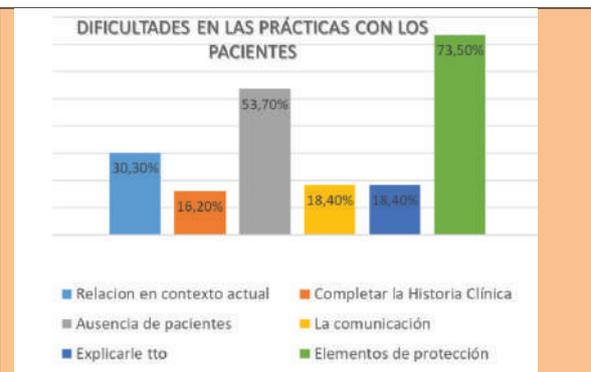


Gráfico 2 Elaboración propia

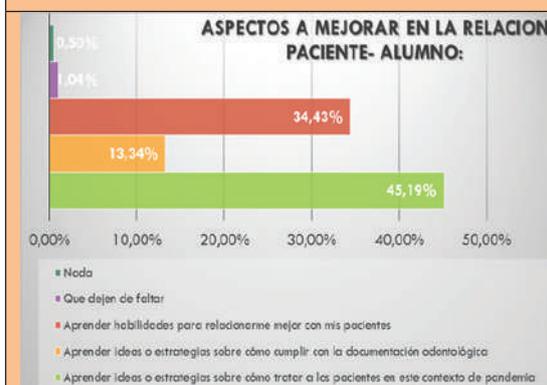


Gráfico 3 Elaboración propia

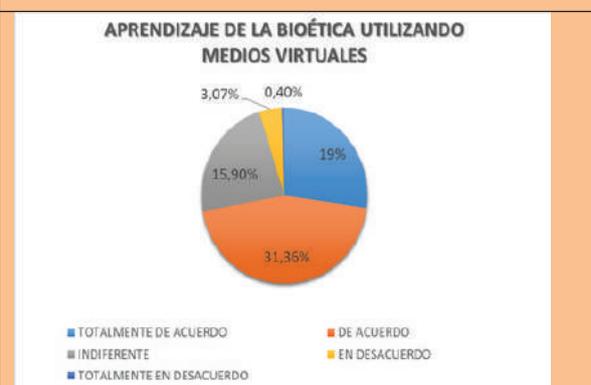


Gráfico 4 Elaboración propia

DISCUSIÓN

Se consideró fundamental que el docente brinde a los estudiantes nuevas estrategias de comunicación con los pacientes que posibiliten analizar empáticamente la experiencia de la enfermedad, y continuar desarrollando sus prácticas con los más altos estándares éticos.

Incluso, quienes están transitando sus primeros pasos en la docencia universitaria debieran profundizar los aspectos éticos y comunicacionales como parte de su entrenamiento inicial. En este sentido, sería conveniente gestar un espacio de reflexión respecto de las lecciones que la pandemia dejó en la vida universitaria y, particularmente, promover la valorización de los aspectos educativos fundamentales para el desarrollo del rol docente universitario.

CONCLUSIONES

La incorporación de una formación específica sobre la dimensión Bioética en la educación odontológica contribuyó al perfeccionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a un mejor conocimiento y desempeño clínico-profesional. De este modo, se inició un camino de construcción de un marco ético normativo consensuado y compartido por la comunidad profesional, como también se promovió una convivencia democrática en un contexto de respeto y tolerancia.

La pandemia dejó en su paso una transformación del modelo de enseñanza tradicional al mediado por las tecnologías. Este nuevo paradigma educativo emergente promete innovar el panorama del aprendizaje presente y futuro, así como también las relaciones clínicas gestadas en el marco de la práctica odontológica. La enseñanza virtual representa un nuevo modelo educativo que requiere la activa participación e interacción de los estudiantes y docentes, cuya base se sustente en la experiencia actual, marcando un crecimiento exponencial a futuro.

Mediante un vertiginoso progreso tecnológico y cambios pedagógico-didácticos, se gestó una modalidad flexible que permitió acceder a instancias de formación, actualización y capacitación superando límites de espacio y tiempo, resultando una excelente alternativa para la educación continua.

El contexto sanitario general exige docentes capaces de enseñar la resolución de nuevas formas de abordaje de situaciones clínicas e interpersonales, de manera tal que se puedan respetar los principios bioéticos.

La enseñanza de una Bioética, contextualizada en la nueva realidad vigente propone un desafío para una constante actualización en la docencia universitaria. El rol docente vinculado a su nexo entre el contenido y los alumnos implica la responsabilidad en que el mismo pueda convertirse en un aprendizaje significativo.

Los resultados del presente estudio posibilitaron analizar los procesos llevados a cabo durante la pandemia y repensar las prácticas educativas en el nuevo contexto, interpelando así al currículum universitario y planteando nuevos desafíos en la formación profesional.



BIBLIOGRAFÍA

Cortes Ortiz V., Meneses Gutiérrez M. E., Ortiz Ruiz J., Balderas Delgadillo C. (2014). Los programas de formación ética en odontología. Propuestas para que la ética tenga más impacto en la licenciatura de cirujano dentista. *Boletín Científico Educación y Salud*. 3(5). Recuperado de: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsa/n5/e8.html>

García Arango, D.A.; Rodríguez, G.L.; Zemel, M.G.E.; Henao Villa, C.F. (2020). Modelos de gestión del conocimiento en Facultades de Ingeniería: variables que intervienen en la implementación. En Meriño, V., Martínez, E., & Martínez, C. (Ed.). *Gestión del Conocimiento. Perspectiva Multidisciplinaria*. Vol. 18, Año 2020, Pág. 429-446. Fondo Editorial Universitario de la Universidad Nacional Experimental del Sur del Lago de Maracaibo Jesús María Semprúm. <https://pdfs.semanticscholar.org/0c84/b94c79c8203345854a25a269618860b99249.pdf>

Ruiz Bolívar, C., Antonio Dávila, A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia (RED)* 49(12). Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/257681/193881>

Torres-Quintana MA, Romo O F. (2006). Bioética y ejercicio profesional de la odontología. *Acta bioethica*, 12(1), 65-74. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2006000100010>

Von Kretschmann-Ramírez R., Arenas-Massa Á. (2016). Enseñanza de bioética en la carrera de odontología. Reflexiones y prospectivas. *Persona y Bioética*. 20(2), 257-270. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/pebi/v20n2/0123-3122-pebi-20-02-00257.pdf>

Zemel M. G. E., Miguel, R. Aportes de la formación en bioética en odontólogos de un Hospital Odontológico Universitario . *Revista Redbioética/UNESCO*, Año 3, 1(5), 94 - 106-, Enero - Junio 2012- ISSN 2077-9445 <https://redbioetica.com.ar/wp-content/uploads/2018/11/Zemel94-106R5.pdf>

Tendiendo puentes más allá de los de hidrógeno

Paula Arroyo^{1,3}
Guillermina Cipriano Piñeiro²
Camila Bona³
Alicia Antonini^{1,3}

¹Instituto de Genética Veterinaria-IGEVET (UNLP-CONICET)

²Universidad Nacional Guillermo Brown

³Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP

mv.arroyo.paula@gmail.com

guillermina.cipriano@unab.edu.ar

camilabona97@hotmail.com

antonini@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

El análisis y asesoramiento sanitario y productivo de un establecimiento de producción animal requiere que el profesional veterinario comprenda la complejidad de todos los factores actuantes sobre la eficiencia del sistema. Si bien suele dividirse en 4 pilares (Instalaciones, Sanidad, Nutrición y Genética) debe poder realizarse una mirada integrada sobre el establecimiento, más allá que cada especie y/o biotipo posea ciertas características abordadas en las materias específicas a cada especie, las generalidades y los fundamentos de los distintos métodos son presentadas en las materias de tercer año. El objetivo de este trabajo es relatar la experiencia del taller “Genética de Poblaciones en las producciones animales. Un camino hacia la integración”, realizada en el marco de la Semana de Encuentros Docentes de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP. El taller contó con varios momentos: uno de presentación del taller y las situaciones que movilizaron a llevarlo a cabo. Un momento de intercambio respecto a los contenidos de genética de poblaciones vistos durante la cursada y los relatos de los estudiantes respecto a la profundidad con que eran vistos. Y por último se trabajó en 2 grupos para analizar y realizar aportes a los ejercicios prácticos de la cursada.

PALABRAS CLAVE: Integración; Articulación; Motivación



INTRODUCCIÓN

El análisis y asesoramiento sanitario y productivo de un establecimiento de producción animal requiere que el/la profesional veterinario/a comprenda la complejidad de todos los factores actuantes sobre la eficiencia del sistema. Si bien suele dividirse en 4 pilares (Instalaciones, Sanidad, Nutrición y Genética) debe poder realizarse una mirada integrada sobre el establecimiento, más allá que cada especie y/o biotipo posea ciertas características abordadas en las materias específicas a cada especie, las generalidades y los fundamentos de los distintos métodos son presentadas en las materias de tercer año.

La cátedra de Genética de Poblaciones y Mejoramiento Animal, que se encuentra en el segundo cuatrimestre del tercer año de la carrera. Junto con Zootecnia General, son las materias introductorias a las producciones animales, una de las grandes áreas de desempeño profesional.

En conversaciones con los equipos docentes de las materias posteriores y en encuestas realizadas a estudiantes, donde se preguntaba sobre algunos conceptos teóricos de Genética de Poblaciones y Mejoramiento Animal que deberían visitar en las materias que cursan luego, quedó y queda en evidencia que a la hora de pensar las producciones los/as estudiantes no retoman los conceptos vistos en las clases de Genética de Poblaciones y Mejoramiento animal.

Una posibilidad es que esto se deba a la fragmentación tan marcada entre los momentos de teoría y los de práctica, no logrando pensarse estos momentos en diálogo continuo, lo que a nuestro entender facilitaría la apropiación de los conceptos teóricos. Si se piensan los ejercicios prácticos como mera ejercitación de aplicación de fórmulas sin el contexto de la producción en la cual se aplican, al momento de transferir estos contenidos el estudiantado se ve imposibilitado de recuperar dichos conceptos.

A su vez, la formación y campo profesional de los/as distintos/as docentes que conformamos la cátedra dificulta pensar ejemplos de situaciones de la práctica profesional. El equipo docente está conformado por la profesora titular (Médica veterinaria) y dos adjuntos (Bióloga e Ing. Zootecnista), cuatro ayudantes diplomadas (dos médicas veterinarias, una Lic. en genética y una Biotecnóloga), una adscripta graduada (Lic. en Genética) y dos adscriptas alumnas. Si bien, la pluralidad de voces y la interdisciplina son un factor positivo en el equipo docente, el grupo posee la particularidad de no encontrarse trabajando en producción animal en forma privada, es decir que el contacto con esta área de la carrera es a través de la investigación y en menor medida de la extensión.

Una de las problemáticas planteadas en el intercambio consiste en la dificultad para retomar los conceptos y herramientas vistas durante la cursada de Genética de Poblaciones y Mejoramiento Animal en las materias siguientes (Producción de Bovinos de Carne, Producción de Aves y Pilíferos, Producción Porcina, Producción de Bovinos de Leche, Producción Equina y Producción Ovina y Caprina) esto puede deberse a que “la

transferencia de los conocimientos aprendidos en un contexto y en una situación a otro contexto y a otra situación no es sencilla sino generamos en los alumnos procesos que la posibilitem” (Litwin, 2008, p. 89). Podemos pensar que es por falta de comprensión, entendiendo como tal a “la posibilidad de llevar a cabo en torno a un tema actividades que requieren pensamientos tales como dar explicación, encontrar pruebas, ejemplos, generalizar, realizar analogías, representar el tema de una forma diferente” (Litwin, 2008, p. 91). O de asimilación, la cual implica “que quien aprende integra el objeto o la noción por conocer a sus esquemas de conocimiento. Quien aprende procesa la información y la integra a su mente y a sus prácticas de manera activa y personal” (Davini, 2008, p. 76). De esta forma, si los contenidos hubieran sido asimilados no se evidenciaría que a “la hora de la transferencia” en o hacia las prácticas nunca llega o llega muy poco de la asimilación del conocimiento (Davini, 2008).

Por otro lado, “es preciso contextualizar los contenidos disciplinares que enseñamos incluyendo las condiciones culturales y sociales donde se plantean, resuelven y hasta se transforman los problemas” (Ortiz, 2006, p. 10). De aquí la importancia de estudiar los conceptos en su contexto, ya que obtienen significado en este, es decir, el contexto da significado a los contenidos y es por ello que deben formar parte de las explicaciones, ya que no son independientes. Más específicamente es la cultura y la sociedad del momento y de ese lugar en particular la que otorga un significado a los conceptos.

Por último, pero no menos importante, deben pensarse la formación integral como un todo y no la sumatoria de materias, siguiendo la perspectiva de Ezcurra (2011) que los cursos conectados favorecen una mayor integración curricular. Pensar en proyectos comunes transversales a varias materias, o verticales entre diferentes años de la carrera, sería una forma de retomar conceptos vistos con anterioridad y puestos en movimiento en diferentes momentos y desde distintas miradas, brindando de esta forma una formación que contemple la complejidad de la realidad como un todo.

En concordancia con el pensamiento de De Alba (1995) cuando explica las corrientes críticas y postcríticas, el *currículum* es la síntesis de una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diferentes sectores sociales con intereses contradictorios.

Los reiterados cuestionamientos de los alumnos cuando plantean “¿para qué estudiamos esto?” encierran mucho más que una pregunta. Para recuperar el sentido de la enseñanza en términos de transferencia y aplicación; esto es, en términos de la valorización del contenido dentro de la disciplina y entre ellas (Litwin, 1997, p. 62).

La desmotivación, la cual es multifactorial, no es un problema de entretenimiento, sino de diálogo con la significación del conocimiento. “Cuando los/as estudiantes están intrínsecamente motivados tienden a emplear estrategias que, aunque demande más esfuerzo de su parte, les permite procesar la información de forma más profunda y acceder



a aprendizajes significativos” (Huertas, 1997, p. 385). Situación que podría evidenciarse mediante la implementación de ejercicios más conectados con la realidad productiva.

Más allá del trabajo en grupo y los plenarios, “las estrategias metodológicas consisten en el diseño de actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte del alumno” (Litwin, 1997, p. 62). Entre las estrategias y los métodos se encuentran el estudio de casos, los problemas y las simulaciones, “el atractivo de la simulación es la posibilidad de aprender actuando en situaciones similares a las reales sin riesgos” (Litwin, 2008, p. 103) y como se mencionó anteriormente, aprender nuevos conocimientos en forma homóloga a como se movilizarán más adelante, facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La articulación con docentes de las materias específicas enriquecerá la formación de los estudiantes. Con el fin de mejorar la motivación y facilitar la movilización de los contenidos vistos en genética de poblaciones y mejoramiento animal a la hora de implementarlos en las distintas producciones, se convocó a un taller de intercambio en el marco de la semana de encuentros docentes de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP.

El objetivo del presente trabajo es relatar la experiencia del taller “Genética de Poblaciones en las producciones animales. Un camino hacia la integración”.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el marco de la Semana de Encuentros Docentes de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP, se realizó, convocado por docentes de la cátedra de Genética de Poblaciones y Mejoramiento Animal, el taller “Genética de Poblaciones y Mejoramiento Animal. Camino hacia la integración”.

La actividad se llevó a cabo el lunes 8 de agosto de 2022 de 9:30 a 12:00 y contó con una amplia convocatoria: concurren 20 docentes de 8 cátedras involucradas en Producción Animal, los cargos de los asistentes fueron desde adscriptos a la docencia hasta adjuntos pasando por ayudantes y jefes de trabajos prácticos.

El taller contó con varios momentos: uno de presentación del taller y las situaciones que movilizaron a llevarlo a cabo, varios docentes compartieron la visión respecto a la dificultad de los estudiantes para revisar los contenidos. En un segundo momento se intercambió respecto a los contenidos de genética de poblaciones vistos durante la cursada y los relatos de los estudiantes respecto a la profundidad con que eran vistos, en este momento se conversó respecto a la importancia de conocer los temas vistos y unificar terminología que difiere en la bibliografía consultada. Y por último se trabajó en 2 grupos para analizar y realizar aportes a los ejercicios prácticos de la cursada de genética de poblaciones.

De las conclusiones de taller surgieron los siguientes puntos:

- Al llegar a Producción de aves y pilíferos los estudiantes no recuerdan o reconocen la estructura de mejoramiento en aves (visto en clase con el ejemplo

de producción porcina)

- La importancia de reconocer la herramienta útil que es este curso frente, por ejemplo, a vendedores de genética.
- Los participantes manifestaron que quizás debido a la estructura de la clase no queda claro que es lo realmente importante para un futuro médico veterinario.
- Los asistentes coincidieron en que lo fundamental es que los ejercicios prácticos sean lo más reales posibles, para ese fin se buscará la ayuda de los docentes de las producciones animales en la redacción del contexto del problema.
- Se coincidió en el compromiso de revisar la terminología para poder unificarla y facilitar la integración y articulación de contenidos por parte de los estudiantes
- Se propuso la posibilidad de una clase de repaso de temas previos, al inicio de la cursada.
- Y también de una clase integradora al final.
- Los equipos coincidieron en profundizar la contextualización global del sistema.
- Se invitó a docentes de las diferentes producciones animales a participar de una mesa redonda al finalizar la cursada de Genética de Poblaciones y Mejoramiento Animal, para que los estudiantes conozcan la implementación de los conceptos en sistemas productivos concretos. Más allá de facilitar la integración de contenidos por parte de los estudiantes mediante la visibilización más notoria de la articulación de las cátedras.
- Se menciona que el conocimiento respecto a heredabilidad y caracteres correlacionados ha ido mejorando en los últimos años.
- Se registraron todas las sugerencias surgidas del intercambio y se consensuó trasladar los debates al interior de las cátedras.
- Se planteó la necesidad y potencialidad de continuar con este tipo de jornadas, y se propuso hacerlo en reuniones del departamento de producción, con posible fecha de realización para principios de octubre de este año.

CONCLUSIONES

De esta experiencia se desprende la potencialidad de mejora y enriquecimiento que es posible desde la construcción colectiva y la fuerza del intercambio. Más allá de las distintas miradas a la hora de diseñar las actividades prácticas de la cursada de genética de poblaciones y mejoramiento animal, desde las distintas disciplinas (biología, veterinaria, genética y zootecnia), el aporte de los distintos equipos docentes con experiencia en el área de interés nos permitió actualizar y reformular algunos ejercicios prácticos de la materia.

La asistencia de docentes de todos los cargos evidenció la importancia de democratizar la participación en las planificaciones de todos los docentes involucrados en la cursada, ya



que el intercambio generado desde las distintas perspectivas, de acuerdo a las funciones desempeñadas, en conjunto con docentes de asignaturas relacionadas, permitió acercarnos a una mirada integral necesaria para la elaboración de las actividades a resolver por los/as alumnos/as. Si bien el conocimiento específico lo aportan los docentes con dominio de la teoría, todas las voces son necesarias para abordar las tareas docentes a realizar.

Para finalizar queremos resaltar la importancia de estos encuentros para reflexionar sobre la propia práctica en forma conjunta, espacios como estos no solo permiten el acercamiento y la articulación, sino quizás facilitan la formación integral de los futuros profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

Davini, M. C. (2008). Parte II: Métodos de enseñanza en Método de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Santillana.

De Alba, A., & Puiggrós, A. (1995). Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Ezcurra, AM. (2011) Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. Cap 6 en: Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Noveduc Libros.

Huertas, J. A. (1997). Motivación. Querer aprender. Aique, 33.

Litwin, E. (1997). Cap 2: Las prácticas de la enseñanza en la agenda didáctica. En: Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Paidós, 1997.

Litwin, E. (2008). El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas. El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.

Ortiz, F., Etchegaray, S., & Astudillo, M. (2006). Enseñar en la Universidad. Dilemas que desafían a la profesión. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto, 1.

Un documento de apoyo curricular como parte de la formación pedagógica inicial de docentes universitarios

María de las Mercedes Trípoli
Agustina Bayés

IMApEC. Dpto. de Ciencias Básicas. Fac. de Ingeniería, UNLP
mercedes.tripoli@ing.unlp.edu.ar
agustina.bayes@ing.unlp.edu.ar

RESUMEN

La mayoría de los profesionales que son docentes en la universidad, y en particular en la asignatura Matemática A de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de la Plata, no son profesores en su formación de grado. Sin embargo, al ser educadores, no alcanza con que dominen los contenidos técnicos de su materia, sino que necesitan también de otros campos disciplinares, como lo es el conocimiento pedagógico del contenido. Estos profesionales son de diversas áreas y generalmente se incorporan a la materia como ayudantes, siendo muchas veces su primer acercamiento a la docencia universitaria y sus primeros pasos en la asignatura. Por ello se considera necesario que estos docentes cuenten con un documento de apoyo curricular, que los oriente para el desarrollo de su práctica educativa.

En este trabajo, se caracteriza la asignatura que se consideró para pensar en el documento de apoyo y se explicitan algunas herramientas teóricas que fundamentan la necesidad de contar con este tipo de documento. Se concluye sobre la necesidad de formación pedagógica por parte de los docentes universitarios y se propone continuar este estudio indagando si los docentes consideran que necesitan otro tipo de conocimiento además del disciplinar para desarrollar su tarea educativa.

PALABRAS CLAVE: Documento de apoyo curricular; Docencia universitaria; Matemática; Formación pedagógica

INTRODUCCIÓN

La mayoría de los profesionales que son docentes en la universidad no son profesores en su formación de grado. En cada carrera universitaria se encuentran



profesionales específicos que se ocupan de la enseñanza y aprendizaje de aquellos estudiantes que deciden inscribirse en ella. Es claro que en los años superiores de todas las carreras la especificidad es mayor, y esto hace que sea un profesional de la disciplina o área particular, seguramente el más idóneo para enseñar los contenidos específicos. Sin embargo, al ser un educador al que hacemos referencia, no alcanza con que éste domine los contenidos técnicos de su materia, necesita de otros campos disciplinares, como lo es el conocimiento pedagógico del contenido (Rico, 1998). De acuerdo a Rico (1998), el currículo intenta ofrecer propuestas específicas sobre los modos de entender el conocimiento, de interpretar el aprendizaje, de poner en práctica la enseñanza y de valorar la utilidad y dominio de los aprendizajes realizados. Es por ello que se considera necesario que los profesionales que se inician en la docencia universitaria, que carecen de formación pedagógica, cuenten con un documento que los oriente en el desarrollo de su práctica educativa. Asimismo, es necesario que realicen capacitaciones pedagógicas con el objetivo de formarse para desenvolverse en la enseñanza universitaria en general y en la asignatura en la cual se desempeñan en particular.

La Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata y en particular la asignatura Matemática A, no es ajena a dicha situación, la cual cuenta en su plantel docente con profesionales de diversas áreas como astrónomos, geofísicos, físicos, matemáticos, ingenieros, entre otros; es decir, que la mayoría no son profesores en su formación de grado. Estos docentes generalmente suelen incorporarse a la materia como ayudantes (tanto alumnos como diplomados) para seguir de esta manera su carrera en la docencia universitaria. Este hecho motivó la necesidad de pensar de qué manera acercar a los nuevos docentes a ese conocimiento pedagógico del contenido, encontrando al documento de apoyo curricular, como una herramienta viable.

Las ideas expuestas fueron elaboradas, por quienes somos las autoras de este trabajo, en el marco de uno de los seminarios de la Maestría en Educación en Ciencias Exactas y Naturales de la Facultad de Humanidades de la UNLP.

La presentación la organizamos describiendo algunas de las características de la asignatura Matemática A en la cual nos centramos para pensar en la posibilidad de un documento de apoyo para los docentes noveles. En particular, nos centramos en la metodología de trabajo que se lleva a cabo en el aula y en el rol que ejercen los docentes en la misma. Luego explicitamos las herramientas teóricas que fundamentan la necesidad de contar con tal documento y para finalizar realizamos una conclusión a manera de reflexión en la cual sostenemos la importancia de la formación pedagógica en docentes universitarios y como trabajo a futuro consideramos que sería de interés conocer qué consideran los propios docentes con respecto al tipo de formación que se sustenta, con el objetivo de obtener datos concretos que nos permita conocer el punto de partida para el diseño de un posible documento.

MARCO REFERENCIAL

Como mencionamos previamente, contar con un documento de apoyo curricular lo consideramos apropiado para los docentes que se incorporan a la cátedra de Matemática A, asignatura que se dicta para todas las carreras que ofrece la FI de la UNLP (Aeroespacial, Agrimensura, Civil, Computación, Electricista, Electromecánica, Electrónica, Hidráulica, Industrial, Materiales, Mecánica, Química, Telecomunicaciones), que corresponde al primer semestre de los planes de estudio de todas las carreras y que se dicta en ambos semestres del ciclo lectivo, siendo la primera materia de matemática con contenidos de nivel universitario que se cursa en dicha Facultad.

La metodología de trabajo de las clases de esta asignatura, deja de lado la enseñanza llamada “tradicional”, y concibe las clases como espacios de actividad, donde ya el rol del profesor no es central, sino lo es la clase como una totalidad. La modalidad propuesta incorpora el trabajo grupal y colaborativo entre los alumnos y entre éstos y sus docentes, proponiendo diversas estrategias para las distintas situaciones: en algunos temas con una guía de actividades, y en otros se recurre al uso de algún software específico, entre otras y frecuentemente el docente interviene con la finalidad de propiciar un debate y/o institucionalizar los conocimientos relevantes de cada tema (Bucari, 2004; Bucari, 2007). Los referentes teóricos en los cuales se basa esta forma de trabajar son: el aprendizaje como proceso constructivo interno, la interacción social favoreciendo el aprendizaje, la motivación como un elemento esencial para una buena marcha del aprendizaje, y el hecho que se aprende mejor aquello que se comprende (Bucari, 2005).

Los inscriptos se organizan en comisiones de no más de 80 estudiantes, en la medida de lo posible. A cargo de cada comisión se encuentra un equipo docente conformado, en general, por un Profesor, un Jefe de Trabajos Prácticos, un Ayudante Diplomado y un Ayudante Alumno, los cuales son los responsables de llevar a cabo las clases con la metodología teórico-práctica.

La carga horaria semanal es de 12 horas repartidas en tres días de cuatro horas cada uno. En estas horas, los docentes comparten en simultáneo la tarea educativa, cada uno en el rol correspondiente, junto con los estudiantes.

Asimismo, la cátedra, cuyo eje conceptual es “diferenciación en una y varias variables”, cuenta con un material de estudio teórico práctico (<https://www.ing.unlp.edu.ar/catedras/F0301/>). Dicho material “orienta” el trabajo en el aula fomentando a los alumnos a construir su propio aprendizaje siendo partícipes del mismo, en coherencia con la metodología propuesta. Aunque el material didáctico propuesto por la coordinación constituye el “eje troncal” de las clases, no se establece un esquema rígido para las mismas, sino que cada equipo docente puede ir realizando una planificación que se adapte a la realidad de cada curso en particular y lo enriquezca.

Dichas características hacen que la tarea de los ayudantes, no sólo consista en la



explicación aislada de ejercicios, sino en un involucramiento activo en la propuesta metodológica, y entendiendo que la formación de estos docentes noveles es en las disciplinas propias de su carrera de grado, es que consideramos la necesidad de que cuenten al inicio de su experiencia como docentes en la asignatura, con un documento de apoyo curricular.

LA NECESIDAD DE UN DOCUMENTO DE APOYO CURRICULAR

Rico (1998) considera la noción de currículo como plan de formación y reconoce cinco elementos que debe haber en toda reflexión curricular, los cuales presentan entre sí variadas relaciones: el colectivo de personas a formar, el tipo de formación que se quiere proporcionar, la institución social en la que se lleva a cabo la formación, las finalidades que se quieren alcanzar, y los mecanismos de control y valoración. Entendiendo el currículo en la FI como la Planilla de Actividades Curriculares¹, es que consideramos que ésta debiera ofrecer propuestas específicas sobre los modos de entender el conocimiento, de interpretar el aprendizaje, de poner en práctica la enseñanza y de valorar la utilidad y dominio de los aprendizajes realizados, como propone Rico. Algunos de estos elementos y otros propios del currículum, forman parte de la planilla; sin embargo, consideramos que hace falta que exista un documento que explicita las decisiones tomadas por parte de los responsables de los cursos, al momento de planificar las clases.

De acuerdo a Pogré (2006) existe un “aprendizaje docente”, que cada docente comienza al iniciar esta tarea y continúa durante el resto de su vida profesional. En general, los docentes en la universidad iniciamos este aprendizaje como ayudantes, ya sea alumnos o diplomados, aunque no tengamos una formación de base pedagógica para ejercer este rol. Es una realidad que lo llevamos a cabo, y comenzamos así a desenvolvemos en el campo de la práctica docente. El documento de apoyo curricular sería parte de este aprendizaje docente inicial que menciona la autora, brindando bases pedagógicas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, propias de cada asignatura e institución particular. Se requiere que “el docente conozca las estructuras conceptuales del campo organizado del saber o disciplina que enseña y las formas de producción y construcción de los conceptos sustantivos de esa disciplina” (Pogré, 2006, p. 94). Es también fundamental conocer al estudiante como sujeto que aprende, y sus procesos afectivos, cognitivos y sociales que hacen posible el aprendizaje. De esta manera, el docente va a poder acercarse a saber qué y cómo enseñar. Por ello, es una cuestión fundamental al momento de diseñar estos documentos el tener en cuenta el contexto en que va a utilizarse, a los docentes de qué institución está dirigido y quiénes son sus estudiantes.

Nos parece importante detenernos y mencionar que también consideramos que los

1.– Link donde se encuentra la Planilla de actividades de la asignatura Matemática A: <https://www.ing.unlp.edu.ar/sitio/academica/asignaturas/asignatura.php?cod=F1301#analitico>

profesores y jefe de trabajos prácticos deben contar con otros contenidos además del disciplinar y no solamente los ayudantes. Sin embargo y dado que en algún punto es necesario pararse y a partir de ahí empezar a brindar a los docentes universitarios un documento que los oriente y les brinde bases pedagógicas y didácticas para desenvolverse como tales, es que proponemos que sean los profesores y jefe de trabajos prácticos los que, en colaboración con especialistas del área de la educación, y con su experiencia como docentes (la cual brinda un valioso aporte), diseñen el documento que oriente la tarea de los ayudantes en el trabajo docente remarcando la importancia de saber más que la disciplina que están enseñando.

Creemos que la propuesta del documento de apoyo curricular pensada para los ayudantes de la cátedra, debe ser una herramienta flexible que los oriente para propiciar el logro de los objetivos específicos del contenido matemático, así como favorecer las competencias que deben alcanzar los estudiantes para acreditar dichos contenidos. Asimismo, el documento debe ser lo suficientemente explícito para que el ayudante comprenda qué se espera que haga con él.

Documento de apoyo para matemática

En el caso particular de un documento específico para utilizar en el área de matemática, el docente debería conocer, además de su disciplina, el uso de calculadoras gráficas y software educativos para implementarlos en sus prácticas. Su uso puede contribuir a la construcción y resolución de modelos matemáticos surgidos de situaciones del mundo real que, sin la ayuda de esta herramienta, puede ser más complejo resolverlo. Por lo tanto, considerar su uso en las aulas puede contribuir a la realización de más y diversos problemas debido a la rapidez que implica usarlas, permitiendo al docente dedicar más tiempo a la enseñanza de conceptos (Ortiz, Rico y Castro, 2007). En particular, y considerando que nuestros estudiantes son futuros ingenieros, pensamos que es importante el uso de las herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo énfasis en que los estudiantes planteen modelizaciones de problemas y no tanto en la resolución propiamente dicha de las mismas. Sumado a esto, hay que tener en cuenta que la implementación de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje debe pensarse para transformar la educación y utilizar las ventajas que proveen las mismas, y no llevarlas a cabo de la misma manera que se haría con lápiz y papel, sino con dispositivos electrónicos (Díaz Villa, 2008). En cuanto a las competencias matemáticas que debe alcanzar el estudiante, no se considera sólo a la habilidad matemática de resolver problemas y a la comprensión de los mismos, sino también a un conjunto de ellas, denominadas por Kilpatrick (2008) como las cinco fibras de la competencia matemática. Ellas son:

- Comprensión conceptual: comprensión de conceptos matemáticos (como por ejemplo las operaciones y las relaciones)



- **Fluidez procedimental:** destreza en la realización de procedimientos con flexibilidad, precisión, eficiencia y en forma apropiada.
- **Competencia estratégica:** habilidad para formular, representar y resolver problemas matemáticos
- **Razonamiento adaptativo:** capacidad para el pensamiento lógico, reflexión y justificación de sus procedimientos.
- **Disposición productiva:** visión de la matemática como una herramienta útil.

En la asignatura considerada para pensar en la posibilidad de diseñar un documento de apoyo curricular, las decisiones respecto a la organización, selección y secuenciación de contenidos, están plasmadas en un material de estudio en el cual, la mayoría de los docentes que forman parte de la misma, no participan. Sin embargo, el profesor de cada comisión, junto con el Jefe de Trabajos Prácticos, toman las decisiones con respecto a los criterios sobre la organización, desarrollo y trabajo en el aula y criterios para valorar los logros en el aprendizaje. Estas decisiones se fundamentan, en el hecho de preguntarse como docentes de matemática, cómo enseñar mejor esta disciplina, cuya respuesta se puede pensar desde tres aristas (Font, 2007): a quién enseñar (sujetos), dónde enseñar (instituciones) y qué enseñar (matemática), que se resumen en el esquema que se presenta en la Figura 1 y proporciona una síntesis de los elementos a considerar al momento de pensar en una mejor manera de enseñar:



Figura 1: Esquema de las tres aristas propuestas por Font (2007) adaptadas a Matemática A
De esta manera, el documento de apoyo sería una extensión de la Planilla de Actividades Curriculares, ya que en la misma se encuentran algunos de los componentes mencionados

por Rico (1998), como los objetivos de la materia, la bibliografía y su lugar en el plan de estudio de las distintas carreras, pero carece del cómo (orientaciones didácticas y pedagógicas para los docentes) y por qué (debemos enseñar dichos contenidos a estudiantes de una carrera de ingeniería).

CONCLUSIONES

El contar con un documento que oriente a los ayudantes que se incorporan a la cátedra sobre la manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, es una forma de involucrar a los mismos en la propuesta de trabajo que implementarán en su labor educativa. Consideramos además, que dicho documento podría acercarlos al conocimiento de todos aquellos componentes que forman parte del currículo y muchas veces no son tenidos en cuenta a la hora de pararse frente a un curso de estudiantes y, a su vez, que podría ser una instancia de reflexión sobre sus propias prácticas.

Asimismo, el análisis del currículo, en este caso la Planilla de Actividades Curriculares, permitiría entender o al menos acercarse, a las ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje de quienes hicieron la propuesta de la asignatura. En dichas planillas se presentan los contenidos, metodología, objetivos y evaluación, que son las componentes del currículo que Rico (1998) propone para una reflexión curricular que el docente debería considerar. Es en este sentido, que pensamos el documento de apoyo donde, además de estar explícitos los contenidos a trabajar (como también lo están en el programa de la materia), también estén presentes los objetivos de cada unidad y la metodología que se implementaría a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, que el documento de apoyo curricular ofrecería una herramienta que orienta el trabajo en el aula con los estudiantes, de acuerdo a los criterios adoptados tanto desde la coordinación como del profesor y jefe de trabajos prácticos a cargo de una comisión, considerando que es necesario explicitar la planificación realizada para llevar adelante el trabajo en el aula, una de las fases más complejas del proceso de enseñanza y aprendizaje (Gamboa, 2017).

También consideramos que el documento no tendría que estar conformado por términos propios del área de la educación, sino que sea un documento que invite a los ayudantes a leerlo y entender las ideas que allí se expresan, sin caer en una fundamentación formal de lo que se quiere manifestar. Si un docente se quiere involucrar de una manera más profunda, se le puede facilitar material más específico que lo pueda orientar con sus inquietudes.

Sostenemos, más allá de la propuesta de contar con un documento de apoyo, la importancia y la necesidad de una formación pedagógica en docentes universitarios. Asimismo, con el objetivo de obtener datos concretos que nos permita conocer el punto de partida para el diseño de un posible documento, consideramos que sería de interés conocer qué opinan los propios docentes con respecto al tipo de formación que se sustenta en este trabajo.



Por último, las ideas desarrolladas en este trabajo sobre una asignatura en particular, consideramos que podrían invitar a reflexionar a los docentes universitarios sobre la necesidad de una formación pedagógica siendo el documento de apoyo un primer acercamiento a dicha formación.

BIBLIOGRAFÍA

Bucari, N., Abate, S. M., & Melgarejo, A. (2004). Un cambio en la enseñanza de las matemáticas en las carreras de ingeniería de la UNLP: propuestas, criterios y alcances. IV CAEDI, pp. 104-111. Buenos Aires.

Bucari, N.; Abate S. y Melgarejo A. (2005). Las clases de Matemática y la construcción de un contrato didáctico diferente. Anales del INMAT, Buenos Aires.

Bucari, N., Abate, S. M., & Melgarejo, A. (2007). Estructura Didáctica e Innovación en Educación Matemática. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, pp. 17-28.

Díaz Villa, M. (2008). Sobre el currículo: más allá del concepto. Introducción a una semiótica del currículo. *Revista Colombiana de educación superior*, 1(0), 1-18.

Font, V. (2007). Epistemología y Didáctica de las Matemáticas. En F. Ugarte (ed.) Reportes de investigación. n. 21, serie C, II Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de las Matemáticas. Lima, Perú: PUCP (pp. 1-48).(Conferencia Inaugural).

Gamboa Graus, M. y Borrero Springer, R. (2017). Influencia de los organizadores del currículum en la planificación de la contextualización didáctica de la matemática. *Boletín Virtual Enero*, 6 (1). ISSN 22661536.

Kilpatrick, J. (2008). El profesor de matemática y el cambio curricular. Universidad de Georgia. Estados Unidos.

Ortiz, J., Rico, L., & Castro, E. (2007). Organizadores del currículo como plataforma para el conocimiento didáctico. Una experiencia con futuros profesores de matemáticas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, pp. 21-32.

Pogré, P. (2006). Currículo y docentes. *Prelac* (3), pp. 92-103.

Rico, L. (1998). Complejidad del Currículum de matemática como herramienta profesional. *Relime*, 1(1) n° 1, pp. 22-39.

Exploraciones en torno a la enseñanza en la carrera de Enfermería

Rosario Austral¹
María Virginia Ginocchio²
Julia Lucas³
Lucía Petrelli⁴

¹Universidad Nacional de José C. Paz (UNPaz).

²Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) UBA.

³Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) UNPE.

⁴Universidad Nacional de José C. Paz (UNPaz).

rosario.austral@docentes.unpaz.edu.ar

virginocchio@gmail.com

juliaplucas@gmail.com

petrellilucia@gmail.com

RESUMEN

Esta ponencia se enmarca en los proyectos de investigación “Condiciones de la enseñanza y trayectorias educativas en las universidades nacionales del conurbano bonaerense. El desafío de la inclusión” y “La enseñanza en las carreras de licenciatura en Enfermería de las universidades nacionales del conurbano bonaerense”. El foco de las indagaciones está puesto en cómo las y los docentes construyen y reconstruyen los sentidos político-pedagógicos de su trabajo y sus prácticas de enseñanza en el marco de dos instituciones universitarias de poco más de una década de existencia en el conurbano bonaerense: la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPaz). En particular, en este trabajo se reseñan resultados de investigación provenientes de una primera ronda de entrevistas a docentes de la carrera de Enfermería de la UNAJ.

Se considera que la enseñanza de la enfermería debe ser indagada en relación a la propia conformación del campo. En este sentido, las primeras exploraciones permiten entrever aspectos del proceso de profesionalización de los últimos años. Más puntualmente, la pregunta por lo pedagógico aparece en los relatos como una preocupación y, a la vez, como una deuda pendiente que va siendo saldada a partir de un entretrejo de políticas, propuestas institucionales e iniciativas personales.

PALABRAS CLAVE: Universidad; Docencia; Enseñanza; Enfermería



INTRODUCCIÓN

Esta ponencia se enmarca en los proyectos de investigación “Condiciones de la enseñanza y trayectorias educativas en las universidades nacionales del conurbano bonaerense. El desafío de la inclusión”, dirigido por la Dra. Ingrid Sverdlick¹; y “La enseñanza en las carreras de licenciatura en Enfermería de las universidades nacionales del conurbano bonaerense” dirigido por el Mag. Roberto Repetto y co-dirigido por la Dra. Ingrid Sverdlick². Los equipos de investigación incluyen docentes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (en adelante: UNAJ) y la Universidad Nacional José Clemente Paz (en adelante: UNPaz).

En el caso del proyecto PICT, el mismo se inició hace dos años con un análisis referido a los procesos de conformación de las instituciones, las estructuras organizativas y las políticas orientadas a la inclusión educativa, a través de las perspectivas de diversas autoridades y actores clave de la vida institucional. Más recientemente, se puso el foco en el objetivo de analizar cómo las y los docentes construyen y reconstruyen los sentidos político-pedagógicos de su trabajo y sus prácticas de enseñanza en el marco de las políticas institucionales y del perfil del estudiantado que asiste a esta dos universidades nacionales ancladas en el conurbano bonaerense.

Si bien en un inicio se trazó una mirada integral sobre las instituciones, la cuestión de la enseñanza fue abordada en una selección de carreras (tanto comunes a ambas universidades como otras que no), incluyendo la Licenciatura en Enfermería. En cuanto al segundo proyecto -de inicio más reciente-, el foco está puesto más precisamente en las carreras de Enfermería, de modo de profundizar el conocimiento acerca de los sentidos y las prácticas de enseñanza que se ponen en juego en la formación de profesionales de la salud.

Cabe señalar que ambos proyectos proponen una mirada sobre dos universidades de poco más de una década de existencia en 2009 (UNAJ fue creada por Ley Nro 26.576 mientras que UNPaz, por Ley Nro 26.577). Al respecto, es importante puntualizar que la creación de nuevas universidades nacionales en Argentina ha tenido un fuerte impulso en la década de 1990 y entre 2003 y 2015: en esos años, respectivamente se crearon 9 y 18 nuevas instituciones. Es importante destacar que, de esas nuevas universidades, 14 están localizadas en el conurbano bonaerense.

Las casas de estudio que emergieron con posterioridad a la sanción de la Ley de Educación Nacional Nro 26.206 sancionada en 2006 fueron creadas en el marco de intervenciones políticas y educativas que se orientaron a pensar y hacer de la educación pública universitaria un espacio de inclusión y promoción de derechos de sectores sociales hasta el momento excluidos del acceso a la educación superior, o bien con muchas

1.- Se trata de un Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) iniciado en 2019 y radicado en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).

2.- El proyecto se inscribe en la convocatoria 2021 a Proyectos de Investigación y Transferencia (PIT) del Colaboratorio Universitario de Ciencias, Artes, Tecnología, Innovación y Saberes del Sur (CONUSUR).

dificultades en un amplio sentido (vinculadas con la lectoescritura, recursos económicos, disponibilidad de tiempo y demás) para culminar sus estudios universitarios. De hecho, la ubicación territorial de las universidades ha privilegiado municipios con estados de desarrollo económico y de consolidación urbana aún incipientes, lo cual favoreció el acceso de las poblaciones ubicadas en las proximidades de dichas casas de estudio (Villanueva, 2014).

El anclaje territorial de las nuevas universidades da cuenta, a nuestro entender, de una fuerte reorientación en la forma de concebir y poner en práctica la enseñanza universitaria y la producción de conocimiento. El territorio, en este caso, se entiende como el resultado de una red de relaciones de los sujetos individuales y colectivos entre sí y con el ambiente biofísico en el que se encuentran (Corbetta, 2009).

En cuanto a la Enfermería, históricamente ha sido considerada un oficio sin reconocimiento y acceso a los privilegios que otorgan el estatus de otras profesiones y otros saberes legitimados en salud, y ha sido en los últimos años que se han impulsado procesos que, aún con avatares, se orientaron a su profesionalización y su mayor reconocimiento social³. En este sentido, UNAJ como UNPaz han realizado enormes esfuerzos para la creación y la consolidación de estas carreras y, de hecho, han figurado entre las primeras acreditadas por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en dichas casas de estudios⁴. Por otra parte, en la última década hemos asistimos a un proceso de aceleración y dinamismo inusitado para el campo de la enseñanza de la Enfermería, tanto en términos cualitativos como cuantitativos, potenciado aún más con la pandemia que puso en un primer plano a las profesiones vinculadas con la atención y el cuidado de la salud de la población. Actualmente, son 58 las universidades argentinas que ofrecen licenciaturas en Enfermería.

En lo que respecta al objetivo de esta ponencia, se reseñan resultados de investigación provenientes de una primera ronda de entrevistas a docentes de Enfermería de UNAJ. Es una buena oportunidad para construir algunos primeros trazos analíticos y reflexivos que permitirán al equipo seguir precisando las preguntas de investigación con vistas a la continuación de las indagaciones, previstas para los próximos meses.

En términos metodológicos, se lleva a cabo un estudio de casos con el fin de indagar en la particularidad y la complejidad de un caso singular (Stake, 1999: 11), es decir, el objetivo del estudio de caso es analizar qué ocurre en un caso particular situado en un tiempo y un espacio específico. Por medio de la realización de entrevistas en profundidad se apunta a analizar los discursos de docentes de diferentes espacios curriculares de la carrera de Enfermería, considerando las referencias a las condiciones de la enseñanza para la

3.- Algunas miradas a nivel regional han analizado la heterogeneidad en la educación en enfermería en América Latina y el Caribe, en términos geográficos, políticos, económicos y socioculturales (Cassiani et al., 2017).

4.- Cabe mencionar que en ambas se han creado también carreras de Medicina. En el caso de UNAJ, la Resolución del Consejo Superior Nro 30/2015 crea el plan de estudios de esta carrera con una propuesta "innovadora" en el campo como es, entre otros, la articulación entre la teoría y la práctica desde el primer año de estudios.



realización de las propuestas pedagógico-didácticas y a la incidencia de los cambios en los planes de estudio en la práctica pre-profesional como ámbito formativo.

En cuanto a la organización del artículo, quien lea se encontrará -luego de esta introducción- dos apartados analíticos y un último tramo de conclusiones y esbozo de futuras líneas de indagación. En el primero de los apartados nos centramos, luego de una breve caracterización de la formación y el desempeño profesional de las personas entrevistadas, en sus percepciones sobre el trabajo docente en la UNAJ. En el segundo se abordan algunas cuestiones referidas a las complejidades derivadas de las transiciones entre planes de estudio, en el marco de un proceso de consolidación de la propuesta formativa.

Esperamos con esta investigación poder contribuir a la producción de conocimiento dentro del campo formativo de la Enfermería en las universidades del conurbano, dada la enorme relevancia social de la actividad y el mandato inclusivo que inspira a estas instituciones.

PERCEPCIONES ACERCA DEL TRABAJO DOCENTE EN UNAJ

En este apartado nos interesa documentar las percepciones de las y los docentes entrevistados respecto del trabajo en UNAJ. Antes de ello, desplegamos una caracterización sintética sobre sus **trayectorias de formación y desempeño profesional** resguardando su identidad a los fines prácticos de este ejercicio.

El primero de los entrevistados se identifica con la letra A. El docente es licenciado en Enfermería, diplomado en Salud Pública y especializado en Educación por una universidad pública tradicional. Actualmente desempeña tareas de coordinación en materias de la Licenciatura en Enfermería de UNAJ, y es docente de una tecnicatura en la misma casa de estudios.

La segunda de las entrevistadas se denomina con la letra L. Ella posee una larga experiencia profesional que le ha permitido incorporarse como docente en distintas universidades públicas. Actualmente, enseña en una universidad nacional tradicional al tiempo que en la UNAJ, donde está a cargo de la coordinación de la materia que dicta. Por estos días, también desempeña tareas de gestión y se encuentra cursando una especialización en docencia universitaria.

La tercera de las entrevistadas se identifica con una N. Ella es licenciada en Enfermería, graduada en una universidad del conurbano bonaerense a mediados de la década del 90. Cuenta con formación pedagógica ya que cursó un profesorado en una universidad privada del área metropolitana. También cursó una maestría en Salud Pública en una universidad pública tradicional (sólo le resta finalizar la tesis).

El cuarto de los entrevistados es denominado docente R. Egresado de la Escuela Superior de Sanidad, comenzó a ejercer la Enfermería hace varias décadas. Se desempeñó durante

muchos años en un hospital público de la provincia de Buenos Aires y se especializó en una de las ramas de atención. Se licenció como enfermero en una universidad nacional. A lo largo de su trayectoria, ocupó varios cargos de gestión, tanto en el ámbito hospitalario como universitario.

Como adelantamos, en este apartado recuperamos las percepciones de las y los docentes entrevistados respecto de su trabajo en UNAJ. Comenzamos señalando que, por un lado, refieren a sentirse cómodos en este ámbito institucional, colocando en ocasiones la idea de **formar parte de ese entramado y proyecto de universidad y carrera, sentirse libres para elaborar las propuestas de enseñanza.**

Yo me siento libre. Me siento creativa, la verdad que me siento tan bien, me encanta ir y trabajar con los alumnos, por eso les decía, por más que tengo tanto tiempo de viaje y, bueno, voy una vez o dos veces por semana, es con mucho agrado. Me encanta compartir con los alumnos las experiencias, más allá de que tomemos... periodos, así, de virtual... creo que me da eso, me da la creatividad, me da esa pasión por hacer la docencia en la universidad, me siento libre. Libre en el sentido de poder compartir experiencias, autores (Testimonio de Docente N, UNAJ).

Ahora bien, una dimensión interesante de esas percepciones respecto de trabajar en esta universidad se relaciona con la enseñanza de la Enfermería, más específicamente. En eso, parecen jugar **otras experiencias de trabajo** en instituciones con improntas diferentes. En el extracto siguiente, la docente L pone en diálogo su experiencia de trabajo en UNAJ, por un lado, y en una universidad tradicional, por otro. En esa relación, la primera de las experiencias aparece valorada muy positivamente en términos de que Enfermería cuenta con un reconocimiento análogo al resto de la oferta, mientras en la segunda se estaría requiriendo “luchar” pero por cuestiones que parecieran más básicas, como contar con espacios físicos para dar clase.

La comparación de lo que es [nombra una universidad tradicional], lo que yo veo que, bueno, estamos luchando para que la carrera sea reconocida dentro de la universidad y yo veo que en Jauretche no, la carrera es una más, igual a todas las otras carreras y... en [universidad tradicional] no, por ejemplo, estamos luchando hasta para tener un lugar para dar clases, por ejemplo (...) hoy pertenecemos a la [vuelve a nombrar], pero pertenecían antes a la [nombre de institución], es una escuela aparte. Entonces, es como que estamos en la lucha para poder ser de alguien dentro de la [universidad tradicional], en cambio, en Jauretche, ya somos parte desde un principio, somos como todos iguales (Testimonio de Docente L, UNAJ)

La precisión que nos interesa colocar apunta a remarcar que lo expuesto no implica en modo alguno que en UNAJ la cuestión de los **espacios u otras condiciones de trabajo** estén resueltas. En este sentido, por ejemplo, la cuestión del **déficit de aulas** en el marco de una universidad con crecimiento sostenido de matrícula ha sido señalado por el docente R: “se está desarrollando el nuevo instituto de salud, se está construyendo, donde va a haber



96 aulas más, necesitamos más de 250, pero bueno, tener 96 es un halago”.

La cuestión de la “lucha” por el reconocimiento de la carrera se constituye en un asunto relevante tal como se refrenda en el planteo de la docente L cuando afirma que *“en Jauretche ya somos parte desde el principio”*. Creemos que esto se asocia a la noción de “compromiso” que utiliza en distintos tramos de la entrevista y que, en este esquema, se comprende su mención a un sentirse *“libre para pensar la enseñanza”*, similar al expresado por N.

Lo interesante en este punto parece ser que **el desafío de pensar la enseñanza se cruza con algunas instancias de formación**. Una de las docentes entrevistadas hace alusión a que, para pensar sus clases, se apoya fuertemente en lo que va trabajando en el marco de una Especialización en Docencia Universitaria que está cursando, indicando además que resolvió hacerla porque *“no entendía nada de Pedagogía”*. De a poco, y en virtud de los aportes de esta instancia formativa, plantea que ha ido tomando distancia del modelo basado en la explicación para centrarse en otro con dinámica de taller, donde el trabajo se desarrolla en forma más horizontal y dialógica, invitando a los y las estudiantes a tomar la palabra, y tomar parte en la elaboración de las clases.

En general, las personas entrevistadas refieren a la tarea en UNAJ en términos de una experiencia positiva. Lo hicieron de modos diversos, destacando un *“sentirse parte”* del proyecto de universidad y de carrera; un *“sentirse libres”* para encarar la enseñanza poniendo en juego, como en el caso de L, las herramientas que casi paralelamente iba construyendo en el marco de una formación específica. Si bien los aspectos señalados pueden pensarse como parte de las condiciones de trabajo, cabe reponer una serie de cuestiones más concretas que también emergieron en los discursos y configuran el corazón de las **condiciones de trabajo docente**: concursos, promoción institucional de espacios de formación docente y actividades académicas más allá de la enseñanza. Tal vez estemos ante un intenso trabajo institucional orientado a generar condiciones de arraigo de los y las docentes.

Ya en los inicios de la carrera, que coincide en el tiempo con la creación de la UNAJ, se sientan las condiciones -tales como los concursos- para la **consolidación de un cuerpo docente con “anclaje” institucional**. Al respecto, el docente R relata:

La universidad necesitaba tener algunos docentes que le empezaran a dar anclaje a las distintas carreras y distintas asignaturas. Entonces, si realmente había interés por parte de algunos profesionales que eran unos docentes que pudieran tener ciertos recorridos, entonces se llamaba a concurso. (...) Fue muy importante, porque yo, en realidad, en la [nombra una universidad tradicional] estuve siempre como interino y ad honorem. Tenía una designación interina, pero siempre fue ad honorem en los años que estuve ahí, porque nunca había concursos. En la [nombra una universidad del conurbano de varias décadas de existencia] también pasó un poco lo mismo, fuimos contratados durante muchos años, lo mismo pasó con la [nombra otra universidad similar] y en la única que tuvimos oportunidad de concursar fue en la [otra universidad del conurbano] (Testimonio de Docente R, UNAJ)

El trabajo institucional, en línea con la generación de arraigo a través del desarrollo

de concursos docentes, aparece en primer plano en el extracto previo. Pero allí también aparece algo interesante ligado al diferencial que representa para los y las docentes la posibilidad de regularizar sus cargos en UNAJ, respecto de sus experiencias de trabajo en otras casas de altos estudios.

Volviendo al proceso de consolidación del cuerpo docente, parece haberse requerido de una **política institucional** que progresivamente fuera zanjando algunas diferencias. El pasaje siguiente nos resulta relevante en tanto nos permite advertir la textura de ese trabajo institucional en pos de consolidar y fortalecer el cuerpo docente de la Licenciatura en Enfermería. Nos referimos a las líneas de acción desplegadas a partir de la identificación de ciertas desigualdades como las existentes entre los “docentes de teoría y de práctica”, reflejadas en la formación académica, la valoración de sus experiencias, etc. Pareció necesario actuar, entonces, en esa interfaz intentando ir “saldando” esa división, integrando a los distintos docentes en espacios comunes de trabajo, reuniones, proyectos, etc.

En el año 2014, era el criterio que imperaba, había un grupo de docentes que eran exclusivamente para la práctica y un grupo de docentes que eran exclusivamente para la teoría y, dada la casualidad o no, de que los docentes de la práctica eran los que menor experiencia o menor nivel de formación tenían, por lo tanto, también eran los de menor categorización. Así que todo eso tratamos de ir revirtiendo a lo largo de estos años, para que los docentes no sintieran que su trabajo muy loable, por supuesto, en los campos prácticos era un trabajo menor que el de desarrollar una teoría. Esta división de teoría y práctica, que siempre ha existido, teníamos que comenzar a saldarla, así que lo que intentamos hacer es que realmente, estén en actividades comunes, reuniones, fomentar precisamente la capacitación y el desarrollo de los docentes, ya sea de teoría o de práctica, estimulamos mucho el tema de la formación docente. (Testimonio de Docente R, UNAJ)

El interés institucional por trabajar la relación entre **teoría y práctica** se visualiza también en la puesta en marcha de una experiencia de formación docente, en articulación con la Universidad Nacional de Lanús. En el texto de dicho proyecto se explicitan algunos de los alcances de ese trabajo donde cobra centralidad la cuestión de los saberes prácticos, sus articulaciones con los teóricos:

La Universidad Nacional Arturo Jauretche y la Universidad Nacional de Lanús proponen el presente curso atendiendo a las preocupaciones que orientan sus respectivos proyectos institucionales: el compromiso con la formación de profesionales capaces de intervenir en relación con problemáticas sociales prioritarias. A través de esta nueva acción conjunta se pretende habilitar un espacio para reflexionar sobre la enseñanza de los saberes prácticos, el rol docente, los distintos entornos para el aprendizaje de las prácticas, la articulación entre teoría y práctica, la evaluación de los aprendizajes, entre otros temas que se abordarán (Proyecto de formación docente continua UNAJ – UNLa La enseñanza en el área de las prácticas en la formación de profesionales5).

Las entrevistas también dan cuenta del modo en que este tema está instalado o, aún

5.- Disponible en: <https://www.unaj.edu.ar/proyecto-de-formacion-docente-continua-unaj-unla/>



más, el impacto que tiene en términos de pensar la organización de la enseñanza. En este sentido, una de las docentes entrevistadas narra los espacios de reunión entre docentes de materias teóricas y prácticas en pos de pensar juntos los contenidos, y refiere también a la realización de talleres destinados a estudiantes, en los cuales se trabaja esta articulación.

Se trata de una de las aristas en que se expresa el recorrido hacia la **profesionalización** de este campo. Quizás, esto conecta también con el hecho de apostar a la formación.

Estimulamos mucho el hecho de que puedan asistir a las distintas capacitaciones, tanto de la UNAJ como fuera de la universidad. En nuestro grupo [nombra la materia] tenemos la suerte, tenemos dos especialistas y otros dos docentes que están también por obtener su especialización universitaria (Testimonio de Docente R, UNAJ).

La idea de profesionalización parece explicar varios movimientos en desmedro de la marginalización histórica de la Enfermería: su lugar históricamente subordinado, la falta de formación y la prevalencia de saberes provenientes de la práctica.

En definitiva, observamos que esa política institucional tendiente a la consolidación y el fortalecimiento del cuerpo docente tiene su correlato en muchas expresiones de las y los docentes. Ellas y ellos expresan en esas instancias que concursar, capacitarse y desarrollar actividades académicas más allá de la tarea específica de estar frente a clase constituyen, de conjunto, una oportunidad clara que no habían tenido en el marco de otras instituciones en las que se desempeñan. No obstante, y sin ánimo de restarle nada a ese diferencial que estarían reconociendo los sujetos en la experiencia UNAJ, dos de estos docentes reconocen un camino por recorrer aún en cuanto a las actividades de investigación. Como sugiere la docente N: *“hay una pata fundamental que nos falta (...) tenemos que trabajar sobre la investigación, esa va a ser nuestra puerta de crecimiento profesional”*.

Todo el recorrido señalado puede ser complejizado a partir de considerar los esfuerzos institucionales y personales redoblados en un escenario de **crecimiento sostenido de la matrícula** desde la creación de la carrera. Como señala el docente R:

Vos pensá que era todo nuevo, universidad nueva, organización de esa nueva universidad en marcha, una carrera que rápidamente se masificó, porque de tener mil inscriptos en los primeros años saltamos (...) llegamos prácticamente a los dos mil quinientos inscriptos, así que hoy es una carrera que tiene cerca de seis mil alumnos o más (...) es una carrera tremenda. Así que fue ir armando todo, absolutamente, todo. (Testimonio de Docente R, UNAJ).

Además de la cuestión fundacional latente en gran parte de los testimonios, surgen menciones referidas a las características de un **estudiantado** predominantemente femenino y perteneciente a sectores sociales que han accedido por primera vez a la educación universitaria, precisamente gracias al emplazamiento de la UNAJ en la zona de Florencio Varela. En palabras del docente R:

Nuestra población es una población de que la mayoría son primera generación de universitarios, la verdad que es gente con muchísimos problemas, dificultades. La carrera de Enfermería es una carrera casi diría primordialmente femenina, nosotros tenemos casi un 90% de nuestros estudiantes son mujeres, muchas son jefas de hogares. (Testimonio de Docente A, UNAJ)

Resuenan en este pasaje las desigualdades sociales, educativas y sexo-genéricas que, al momento de transitar la educación universitaria, se presentan como condiciones que permean ineludiblemente las trayectorias estudiantiles. Pero lejos de emerger en los discursos un tono centrado en las condicionalidades y dificultades para la enseñanza y los aprendizajes, las argumentaciones parecen apuntar a cómo se afrontan a partir de propuestas pedagógicas que promuevan un posicionamiento activo, crítico y participativo de las y los estudiantes en los espacios curriculares. A modo de ejemplo:

Lo que tratamos de hacer es, en cada encuentro presencial (...) que ellos puedan tener o adoptar una postura crítica respecto de los temas, las estrategias... Ahora, cuando nos toca hablar de la ley de salud mental, la ley nacional de salud mental, ya estamos armando un poco los grupos de confrontación, un grupo que va a tener que leer la ley y va a tener que defender porque está a favor, y el otro grupo va a tener que leer la ley y, a partir de recortes periodísticos, [presentar] los cuestionamientos que hay a la ley (...) siempre tratamos de buscar alguna alternativa que sea dinámica, en donde ellos puedan participar. (Testimonio de Docente R, UNAJ)

Una caracterización escuchada en los relatos es la “*humildad*” del estudiantado, también se dice que “*son muy agradecidos*”, y esto vuelve al hincapié en la necesidad de que ellas y ellos tomen la palabra en un marco de confianza con las y los docentes. En otro pasaje, el mismo docente refiere a que esto parece ser una característica singular de estos ámbitos universitarios del conurbano. Pareciera existir un ida y vuelta entre estudiantes y docentes, una **configuración pedagógica más dinámica**, que propicia mejores posibilidades de participación en el aula.

Tenemos una característica diferente los docentes del conurbano, es diferente las universidades los escuchan, que es lo importante. Uno tiene un diálogo, plantean un problema y se intenta resolverlo, eso es lo importante. En otras universidades esto no pasa, vas das clase, y las clases magistrales a mí nunca me gustaron, mis materias son así participativas, con talleres, ejemplos y demás y bueno en ese sentido es mucho más participativa y sale de lo formal. (Testimonio de Docente R, UNAJ)

Y nuevamente, esto pareciera ser una impronta de una universidad que, de este modo (aunque también de otros no abordados aquí), se adentra en el territorio. R señala: “*UNAJ es diferente a cualquier otra universidad (...) es diferente en el sentido en el que uno es más protagonista de la enseñanza, tenemos mucha inclusión en territorio*”.



UNA CARRERA EN CONSOLIDACIÓN: COMPLEJIDADES ASOCIADAS A LAS TRANSICIONES ENTRE PLANES DE ESTUDIO

Habiendo presentado previamente algunos aspectos que hacen a las percepciones de los y las docentes sobre su trabajo docente y la enseñanza en la UNAJ y en la Licenciatura en Enfermería en particular, en el apartado nos detenemos en la cuestión de los **diversos planes de estudio** que, hasta el momento, se han implementado en la carrera.

En un breve *racconto* histórico, la oferta académica de la UNAJ comprende a Enfermería desde sus comienzos en 2011 y, desde entonces, ha sido la carrera con mayor matrícula sostenida en el tiempo. El primer plan de estudios fue elaborado en 2011 (creado por Resolución Rectoral Nro 158/2011), en los orígenes de la UNAJ y cuando aún no estaba constituido el órgano de gobierno del Consejo Superior. La carga horaria total es de 3.528 horas reloj.

El segundo plan de estudios (creado por Resolución del Consejo Superior Nro 60/2014) se aprobó en 2014 y se implementó a partir de 2015 con una carga horaria total de 3.520 horas reloj. Esto se da en un momento de revisión general de los planes de estudios de las carreras ofertadas por la universidad por aquel entonces. En la práctica, convivió la implementación de ambos planes, aunque el primero dejó de estar activo, es decir, no se inscribieron estudiantes nuevos.

Finalmente, el tercer plan de estudios (creado por Resolución del Consejo Superior Nro 24/2018) se generó como respuesta a las exigencias planteadas a la carrera por el proceso de acreditación llevado adelante por la CONEAU durante 2017 y 2018⁶. En términos generales, esta última propuesta formativa concibe materias más vinculadas con las prácticas de Enfermería desde una mirada “social”⁷, la eliminación del requisito de elaboración de tesina para obtener el título y una carga horaria total de 4.000 horas reloj. Este plan de estudios es el único activo actualmente.

Por todo lo expuesto, y en función de los testimonios relevados hasta el momento, las personas entrevistadas coinciden en señalar que ha resultado compleja la simultaneidad de los 3 planes, y la regularización de esta situación está prevista para agosto de 2022, en pos de **garantizar la finalización de estudios** de las y los estudiantes que cursaron los distintos planes.

Hubo que repensar cargas horarias, asignaturas, estrategias, planes de transición, todo lo que realmente era necesario como para garantizar los recorridos de los estudiantes, porque con tres planes de estudio, la verdad, que era complejo. Así que han sido

6.- Se puede acceder a las resoluciones de creación de los diferentes planes de estudios de la carrera de Enfermería (UNAJ) en el siguiente enlace: <https://www.unaj.edu.ar/carreras/ciencias-de-la-salud/licenciatura-en-enfermeria/>

7.- Se alteró el peso relativo de los contenidos de las áreas profesional, biológica y socio-humanística. Además de los aspectos curriculares, esto supuso cambios en la enseñanza y sus condiciones, algo a explorar en esta investigación.

unos años de mucho trabajo, muchísimo trabajo y este año prácticamente ya se está terminando y tendríamos un solo plan de estudio (Testimonio de Docente A, UNAJ).

La finalización de estudios por parte de los y las estudiantes es una temática que convoca a la carrera, por lo que se generan **instancias de acompañamiento institucional**. Actualmente se presenta una tensión ligada a la graduación de estudiantes que, habiendo cursado los dos primeros planes (que informalmente son conocidos como 2011 y 2015, por el año en que comienzan a implementarse), requieren de un acompañamiento institucional para poder presentar sus tesinas como requisito para el egreso. Si bien la CONEAU extendió la fecha tope de vigencia de los planes, se ha requerido de la articulación institucional de apoyaturas para salir al cruce de la situación:

Armamos un programa (...) es el Programa de Apoyo a la Graduación en Enfermería, que incluía algunos aspectos docentes, formación, de capacitación para directores de tesinas, algunos aspectos metodológicos y crear un cuerpo de tutores que colaboran tanto con los directores de trabajo como con los estudiantes. Dentro de eso, claro, llegó un momento que teníamos mucha mayor cantidad de estudiantes, de las posibilidades de muchos de los docentes, de poder dirigir dos o tres trabajos, y hay docentes que, bueno, realmente no, por ahí, no se han sentido capacitados como para poder dirigir un trabajo de investigación. (Testimonio de Docente R, UNAJ).

Por lo tanto, además de haber participado en la elaboración del Programa de Apoyo, este docente tiene la experiencia en primera persona de haber acompañado -y seguir haciéndolo- a numerosos estudiantes en los procesos de elaboración de sus tesinas en el rol de tutor. En el contexto de la entrevista, refirió también a que lo suelen convocar como jurado en instancia de defensa de los trabajos, cuestión que también coinciden en reportar otros colegas.

Vinculado con los efectos de la **pandemia**, otra profesora también se ha referido a estas acciones de acompañamiento y al impacto de la no presencialidad en la presentación de tesinas, así como a las consecuencias que implicaría que los estudiantes de planes previos al actual no pudieran licenciarse antes de la fecha establecida por CONEAU:

Estamos ya creo que finalizando, hay muchos que están en proceso que si, por ejemplo, no presentan ahora la tesina o el proyecto, las vuelven a pasar a otro plan y, ahí, van a tener que hacer otras materias. Digamos, justo, sucedió esto de la pandemia y ahí es como que generó todo un desfase (...) tenemos alrededor de 200 alumnos que están en esta etapa final, que es necesario que acompañemos para que puedan recibirse, porque si no ahí va a estar el problema de que tiene que cambiar de plan y se les va a sumar más materias (Testimonio de Docente O, UNAJ)

En relación con las **equivalencias entre planes de estudios**, aunque con menor desarrollo o tematización por el momento, identificamos en las entrevistas alguna tensión asociada a la implementación de la nueva currícula, en el caso del relato de R, ligadas a la cuestión de las correlatividades y su impacto en el número de cursantes en su materia:

Como se finalizaron los planes anteriores, entonces los estudiantes tenían que cambiar



de plan de estudios, esto demora un poco, porque claro, hay algunas materias que tienen que cursar previamente para poder continuar con su tramo, por donde venían (...) Así que eso también, este... fueron un grupo de estudiantes que no pudieron anotarse en [nombre de la materia], porque debían las correlativas anteriores que le exigen el nuevo plan de estudios. (...) para el segundo cuatrimestre, va a estar cubiertas las reincorporaciones y suele haber muchos, para Enfermería, suele haber mucha gente (Testimonio de Docente R, UNAJ)

Si bien la transición entre sucesivos planes de estudios en el contexto de una carrera masiva y en crecimiento ha marcado fuertemente el trabajo docente en esta institución (y aún lo hace), cabe señalar la relevancia de esos cambios estructurales que -promovidos por políticas a nivel nacional para la Enfermería- contribuyen a afianzar los procesos de profesionalización del campo en la actualidad.

CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo ha sido presentado como un ejercicio analítico exploratorio en el marco de dos proyectos de investigación centrados en la enseñanza en las universidades nacionales del conurbano bonaerense, en este caso con foco en la carrera de Enfermería ofertada por UNAJ.

Nos detuvimos en algunas de las percepciones de las y los docentes entrevistados sobre el desarrollo del trabajo docente en UNAJ. Es posible encontrar en los testimonios recabados marcas discursivas que reflejan algunas artísticas de los procesos de profesionalización del campo de la Enfermería y de la consolidación de nuevas propuestas formativas acordes a ello. Dichas marcas dan cuenta también de las “luchas” emprendidas en términos de esfuerzos personales, colectivos e institucionales para posicionar a la Enfermería en un lugar de mayor reconocimiento social. Recordemos que, en la última década, hemos asistido a un proceso de aceleramiento y dinamismo inusitado para el campo de la enseñanza de la Enfermería, tanto en términos cualitativos como cuantitativos. Esto se potenció aún más con la pandemia, que puso en un primer plano las miradas en torno a las profesiones vinculadas con la atención y el cuidado de la salud de la población. Ante este panorama, resuenan muy potentes las expresiones de las profesoras y los profesores entrevistados respecto del trabajo concreto que desarrollan en UNAJ que, en contraste con experiencias en otras universidades de más larga data, se plantea en términos de sentirse “cómodos”, “libres” y “parte” de la trama institucional en el que se despliegan los procesos descritos. Por un lado, existe un reconocimiento de avances progresivos en términos de consolidación de los planteles docentes a partir de procesos de regularización de cargos y de formación, así como en lo referido a la integración entre docentes de teoría y de práctica. Por otra parte, se identifican necesidades de mejora edilicia para disponer de más aulas y recursos, así como de oportunidades para desarrollar funciones más allá de la enseñanza (como la investigación, por ejemplo).

En el trabajo, también analizamos algunas complejidades asociadas a las transiciones entre distintos planes de estudios y los desafíos institucionales que esta situación presenta. Al respecto, colocamos que esos desafíos institucionales se traducen, en buena medida, en cierta sobrecarga sobre las y los profesores para el acompañamiento de las trayectorias de las y los estudiantes. No obstante, emerge nuevamente la necesidad de una contextualización de estos cambios estructurales que, en el marco de las políticas formativas actuales para la Enfermería, plantean una bisagra histórica en términos de profesionalización y reconocimiento social.

En suma, en un contexto donde las relaciones de poder entre campos disciplinarios parece jerarquizar saberes, se apuesta desde la Enfermería a un reposicionamiento que deje atrás un lugar de subordinación respecto de otros campos. Estas coordenadas históricas parecen ponerse en juego en términos del propio dictado de las carreras en el marco de las universidades, trayendo consigo tensiones y conflictos que se derivan de la marginalidad con que ha sido tratada la carrera. En ese marco, los saberes a transmitir aparecen -en el marco de planes estudios innovadores- como un campo en conformación y sistematización donde un cuerpo docente heterogéneo va imbricando la enseñanza de conocimientos de diverso orden y no sólo anclados en aspectos técnicos y prácticos. La pregunta por la pedagogía o su formación aparece como una preocupación, a la vez que se reconoce la existencia de propuestas institucionales recientes.

A modo de cierre, nuestro agradecimiento a las y los docentes que brindaron su tiempo y compartieron sus experiencias. A partir de sus testimonios hemos intentado construir algunos primeros trazos analíticos que permitirán al equipo seguir calibrando las indagaciones previstas para los próximos meses. Algunas vetas posibles a seguir se vinculan, por ejemplo, con las cuestiones de género que laten al interior de una profesión mayoritariamente femenina, así como con la enseñanza en los espacios de “simulación” contemplados en los nuevos trayectos formativos.

Referencias bibliográficas

Cassiani, S., Wilson, L., Mikael, S., Peña, L. Zárate-Grajales, R., McCreary, L., Theus, L., Agudelo, M., Félix, A., Uriza, J. y Gutierrez, N. (2017). The situation of nursing education in Latin America and the Caribbean towards universal health. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 25:e2913.

Corbetta, Silvina (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En López, N. (coordinador) (2009). De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas para la educación en América Latina, Buenos Aires, IPE - UNESCO. pp. 263 - 303.



Stake, Robert (1999). Investigación con estudio de casos. Anagrama

Villanueva, E. (2014). Las nuevas universidades en el conurbano bonaerense. *Revista del Plan Fénix* año 5 número 33 abril 2014.

Normativa

Ley de Educación Nacional Nro 26.206 sancionada en 2006

Ley Nro 26.576 sancionada en 2009 de creación de la Universidad Nacional Arturo Jauretche

Ley Nro 26.577 sancionada en 2009 de creación de la Universidad Nacional de José C. Paz

Resolución Rectoral Nro 158/2011 de creación del primer plan de estudios de la carrera de Enfermería de UNAJ. Disponible en: https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/05/Plan-de-estudios-Enfermeria_Version-2011-rectificativa-1.pdf

Resolución del Consejo Superior Nro 60/2014 de creación del segundo plan de estudios de la carrera de Enfermería de UNAJ. Disponible en: https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/05/Plan-de-estudios-Enfermeria_Version-2015.pdf

Resolución del Consejo Superior Nro 24/2018 de creación del tercer plan de estudios de la carrera de Enfermería de UNAJ. Disponible en: https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2022/06/Res-CS-24-18-Enfermeria_Plan-2018-activo-vigente-.pdf

Aprendizajes para la pos-pandemia: cambios en el curso de Extensión Rural de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF – UNLP)

Jeremías Otero

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales
jereotero@agro.unlp.edu.ar

RESUMEN

El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) por Covid 19, nos obligó a poner en práctica la virtualidad para poder dar continuidad a las clases. Esto supuso nuevas modalidades de enseñanza, ya que no fue factible y/o deseable reproducir virtualmente lo que realizábamos en la presencialidad. Dar clase se transformó e implicó otros tiempos, nuevos recursos, estrategias y/o materiales didácticos. A su vez, esta circunstancia también modificó la consideración de una exigencia de los planes de estudio: la carga horaria, en su clásico entendimiento como tiempo lectivo presencial. Se plantearon nuevas formas de estar en clase que trascendieron la presencialidad. Este es el caso de la asignatura de la que formo parte: Extensión Rural, ubicada en el 5to año de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal. En este trabajo, se analiza la reestructuración en la propuesta metodológica del curso durante la Pandemia, en particular en la modalidad de organización de los tiempos y espacios de las clases. Esto implicó disminuir la carga horaria de las actividades sincrónicas e incorporar y formalizar nuevas actividades no presenciales. Estas últimas, incluyeron, por ejemplo, actividades como: participación en foros de discusión, realización de entrevistas, lectura de textos y elaboración de informes.

PALABRAS CLAVE: pos-pandemia, organización de las clases, aprendizajes



INTRODUCCIÓN

Lo que ocurra con nuestras prácticas docentes y el formato de las clases luego de la pandemia depende, en parte, de cómo interpretemos, signifiquemos y capitalicemos esta experiencia tan particular. En el transcurso de las innovaciones implementadas en este nuevo contexto, se suscitaban diferentes interrogantes como, por ejemplo: ¿es preferible reemplazar una exposición presencial del/de la docente por un video subido al aula virtual? ¿mejora los procesos de aprendizaje disminuir la carga horaria de las actividades sincrónicas y complementar con nuevas tareas a realizar de forma asincrónica? ¿las virtudes y debilidades de esta nueva modalidad varían según el contenido de cada clase? ¿estos cambios facilitan la permanencia del estudiantado que trabaja o tiene menor disponibilidad de tiempo? A partir de estas, como de otras preguntas, la experiencia transitada puede y debe dejarnos aprendizajes para mejorar nuestra propuesta de enseñanza en un escenario de pos-pandemia.

En este contexto el objetivo de este trabajo ha sido describir los cambios en la organización de las clases en el curso de Extensión Rural durante el ASPO e identificar los principales aspectos positivos que puedan sostenerse en el escenario actual de pos-pandemia.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Contexto institucional

En la carrera de Ingeniería Agronómica de la FCAYF de la UNLP la carga horaria total, según el Plan de Estudios, es de 3597 horas. En promedio, cada cuatrimestre tiene una carga semanal de cursada de 20 horas que se efectivizan en clases teóricas, prácticas y/o teórico-prácticas. Allí, docentes y estudiantes se encuentran y comparten un mismo espacio físico: aulas y/o laboratorios, durante aproximadamente 4 o 5 horas. Este es el caso de la asignatura de la que formo parte: Extensión Rural, que se ubica en el segundo cuatrimestre de 5to año. En esta asignatura, todos los años se matriculan cerca de 100 estudiantes que se distribuyen en 3 o 4 comisiones. El cuerpo docente está constituido por un profesor titular, una profesora adjunta, un jefe de trabajos prácticos, cuatro ayudantes diplomados y un docente adscripto. Cada comisión está conformada por cerca de 30 estudiantes a cargo de dos docentes¹. El curso tiene una duración trimestral de 60 horas distribuidas en 12 encuentros teórico-prácticos semanales de cinco (5) horas de duración. En general, en cada clase, previo a una exposición o explicación por parte del docente, se realiza un ejercicio práctico. Los principios metodológicos suponen asumir que los conocimientos previos de los/as estudiantes y sus experiencias constituyen el punto de partida del proceso de aprendizaje. Los ejercicios iniciales buscan partir de la práctica, de problemas concretos y de las explicaciones iniciales que los/las estudiantes formulan frente a estos, para luego analizar desde una perspectiva histórica y estructural.

1.- Las funciones y responsabilidades de los/las docentes en cada comisión varía según el cargo y experiencia previa.

Problema

Poner en práctica la virtualidad supuso la generación de nuevas modalidades de enseñanza, ya que no fue factible pero tampoco se consideró deseable, reproducir virtualmente lo que se realizaba en la presencialidad. Dar clase se transformó e implicó otros tiempos, nuevos recursos, estrategias y/o materiales didácticos, así como otras formas de comunicación pedagógica con los y las estudiantes.

A su vez, esta circunstancia modificó la consideración de una exigencia de los planes de estudio: la carga horaria, en su clásico entendimiento como tiempo lectivo presencial. En la mayoría de los casos, se plantearon nuevas formas de estar en clase que trascendieron la presencialidad.

También, por otro lado, se pusieron en evidencia algunos problemas que se vinculan con la forma tradicional y naturalizada de organización de los tiempos y espacios de cursada. En primer lugar, permanecer cinco (5) horas continuadas en un aula se sostiene en una concepción pedagógica donde prima la explicación. Respecto a este tema, plantea Maggio (2018:21):

“Recorro las aulas de las facultades de la universidad pública en la que enseño desde hace décadas y veo la misma escena: docentes sentados o parados en el frente del aula que explican mientras son escuchados por estudiantes, sean pocos o muchos, que hasta hace unos años tomaban notas, pero hoy, en general, están mirando sus teléfonos celulares. [...] Las aguas se han abierto: de un lado, los docentes se esfuerzan para que la explicación sea escuchada; del otro, los estudiantes oyen a lo lejos esa triste cadencia que solamente siguen por necesidad.”

En particular, en la asignatura de la que formo parte, las exposiciones docentes no ocupan un lugar privilegiado -considerando otras materias. Como se menciona anteriormente, los principios metodológicos que guían la planificación de las clases suponen asumir que los conocimientos previos de los/as estudiantes y sus experiencias constituyen el punto de partida del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, en el abordaje de cada tema, solemos comenzar con una actividad práctica. Así y todo, transcurridas algunas horas de clase, la escena relatada anteriormente por Maggio también representa lo que sucede en nuestra aula.

En segundo lugar, a diferencia de lo ocurrido en nuestra experiencia de cursada virtual, observamos que, cuando las clases se restringen a encuentros semanales de 5 horas, los/as estudiantes ingresan sin estar informados respecto a lo que vamos a abordar (no suele haber lecturas previas), y unas horas después, al terminar, finalizan el tratamiento del tema -que solo es retomado cuando rinden el parcial. Respecto a este tema, más allá de las particularidades de cada asignatura, Davini (2008) plantea que existen tensiones en relación con el tiempo y las tareas de enseñanza y de aprendizaje. Plantea que, por



un lado, las tareas de enseñanza se realizan en el marco del tiempo externo (medible), cuyo desarrollo es lineal y uniforme, regulado por la institución educativa; y por el otro, los aprendizajes tienen tiempos internos y variables. Sin embargo, afirma Davini (2008, p. 202), “llama la atención la débil consideración de estas tensiones a la hora de enseñar, o la tendencia a pensar que los tiempos son siempre regulados externamente por los calendarios y horarios académicos fijos”.

Por último, los/as estudiantes en la evaluación que realizan al finalizar la cursada presencial, suelen manifestar sobre exigencia, cansancio y frustración por no poder cumplir con las demandas de cada materia en particular. Esta situación empeora al finalizar los cuatrimestres donde además de la asistencia a clases, se presentan las instancias evaluativas y entregas de trabajos prácticos. Esto se agudiza en los casos donde a las horas de cursada, se le suman las “no computadas”, llamadas también “horas ocultas”. Estas, generalmente se explican en la realización de trabajos integradores que no están considerados en la carga horaria de cada asignatura. La mayoría de las materias del tramo al que corresponde la asignatura Extensión Rural (2do cuatrimestre de 5to año), exige un trabajo integrador grupal. Según un estudio publicado en 2018, en promedio, los estudiantes de los cursos de los últimos años de la carrera de ingeniería agronómica consideran necesario dedicar un 90% más que el tiempo presencial estipulado para promocionar el curso (Sánchez Vallduví et al, 2018).

Marco conceptual

En relación con la temática propuesta, a continuación, se explicitan algunas categorías relevantes. En ese sentido, el primero de los conceptos por definir es el de **clase**, según Edelstein (2020a) la clase es

“...una estructura global de actividad. Al interior de la misma y en su desarrollo secuencial, se activan múltiples acciones entrelazadas (trabajos en grupo, resolución de problemas, análisis de casos, realización de ejercicios, lecturas y escrituras diversas, debates e intercambio de saberes, toma de notas, etc., etc.); además, registramos indicaciones por parte del/la docente, materiales utilizados, entre otras muchas cuestiones.”

Luego para el análisis de las **configuraciones didácticas** en cada clase Litwin (2005) se enfoca en dos dimensiones elementales: el contenido y el método. Se consideran **contenidos** a los hechos, los conceptos, las ideas y las relaciones reconocidas por los distintos campos disciplinares con el objeto de su transmisión para la construcción del conocimiento. Plantea Litwin (2005) que:

“Seleccionar contenidos implica identificar los conocimientos, las ideas, los principios de un determinado campo temático o área, su relevancia y relación con

otros campos y con el desarrollo actual de la ciencia, el arte y la tecnología, al mismo tiempo que los problemas de comprensión que entraña, las ideas previas, los estereotipos o las intuiciones que subyacen al tema en cuestión.”

Respecto a la cuestión del **método**, siguiendo a Edelstein (2020b), entendemos que no hay un método único posible sino un abordaje metodológico cuya construcción requiere la ineludible articulación con los contenidos, pero también con los/as sujetos y los ámbitos y contextos de que se trate. Como la misma autora plantea, esta perspectiva contrasta con visiones que proponen que simplemente hay que decidir qué técnicas, procedimientos y recursos se utilizarán, sin discutir qué aporta cada forma metódica como posibilidad de vinculación con el pensamiento y el saber.

En la **construcción metodológica**, por un lado, se debe realizar un trabajo de demarcación de la estructura conceptual del área temática, y el enfoque por el que se opta. Luego, y con esta base, es fundamental pensar cómo conectan los saberes que definimos, seleccionamos y estructuramos, con las posibilidades y necesidades de los/as sujetos a los/as que vamos a enseñar. Este proceso deviene de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan (Edelstein, 2020b).

Los cambios en el Curso de Extensión Rural durante el ASPO

En 2020 y 2021, la nueva modalidad de cursada implicó cambios significativos respecto a cómo estaba organizada previamente. Cada clase duró una semana, y en el transcurso de esta, los y las estudiantes debían a) realizar *actividades*, por ejemplo: leer textos, ver videos; y b) entregar una *tarea*, como ser: participación en un foro, entrega de informe individual o grupal, u otros (ver Imagen N°1).

A su vez, se realizó un encuentro sincrónico semanal (de aproximadamente 2 horas), que incluía dos momentos: en el primero el/la docente realizaba una devolución de las actividades y tareas entregadas, a la que generalmente, continuaba una exposición teórica; en el segundo momento, se daba inicio a una nueva clase, para lo cual se presentaba el tema y las actividades a desarrollar. Sumado a esto, se modificó y reorganizó el aula virtual, se produjeron materiales audiovisuales, y se ajustaron las secuencias didácticas de cada clase.

Respecto a la reorganización del aula virtual, se armó una pestaña por clase que incluía el título de la clase, un breve texto introductorio al tema a trabajar, las tareas y actividades propuestas (con los recursos didácticos correspondientes: videos, textos, etc) y la bibliografía correspondiente.



Imagen 1: Esquema de la clase en la modalidad virtual

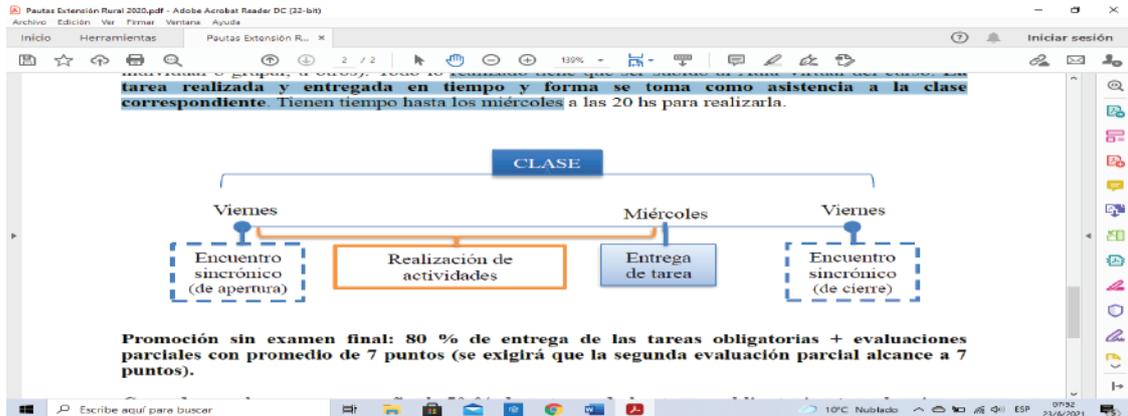
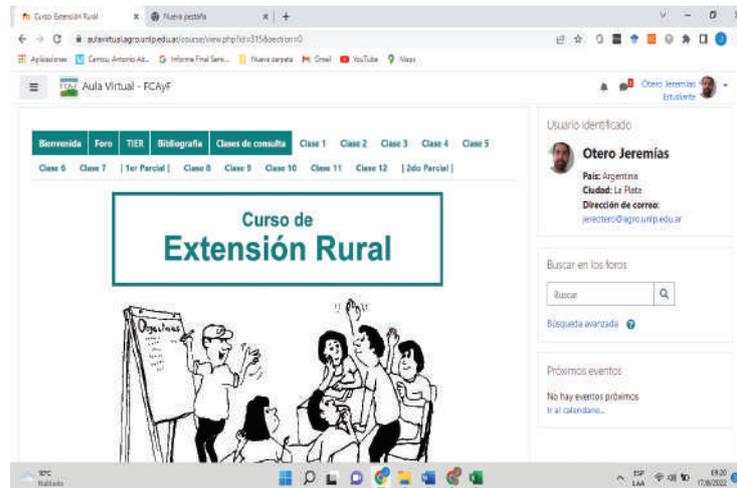


Imagen 2: Aula virtual modificada



Aspectos positivos a partir de los cambios introducidos

A fin de analizar los cambios en la organización de las clases, en esta instancia se considerarán las opiniones de estudiantes y docentes. Respecto a los estudiantes las mismas surgen de la evaluación que realizan al finalizar la cursada. Los docentes del curso hemos analizado ambas cursadas (2020-2021) en más de una reunión de cátedra, y arribamos a algunas conclusiones que se expresan más abajo.

En relación con la opinión de los/las estudiantes se rescató lo siguiente:

1. Se valoró la nueva organización de las clases y las características de las actividades y tareas a realizar entre encuentros. Se planteó:
“...me resultó muy útil la metodología de clases semanales porque creo que

nos proporcionó un tiempo razonable para ir abordando los temas con bastante profundidad y si bien teníamos tareas todas las semanas creo que todo eso nos ayudó (o a mí en particular) a llevar la materia al día”.

“La organización me pareció prolija, ya que se daba tiempo suficiente para realizar los trabajos y poder discutirlos, lo mismo se puede decir de la metodología que acompañó siempre dicha organización”

“El cierre por parte del docente permite saber en qué áreas hay que poner énfasis e incluso cuestionarse ciertas partes que uno piensa que entendió o directamente no comprendió”

“La metodología me pareció muy acorde a la situación en comparación con otros y el tiempo que ustedes dieron de 2 hs también fue una carga acorde”

“...pienso que el tiempo que daban para la entrega de las tareas fue justo, siempre hubo una devolución de los deberes e incluso un posterior análisis o comentarios sobre los mismos en la clase siguiente”

2. La nueva organización del Aula Virtual fue valorada positivamente desde distintos puntos de vista: la disponibilidad de la bibliografía, la posibilidad de visualizar fácilmente el orden de los temas que iba a ir trabajando, entre otros aspectos:

“El material en el AV se encuentra disponible de manera visualmente fácil y entendible”

“El acceso a la bibliografía fue excelente poniendo todo a disposición y de manera organizada por partes en el AV (lo cual no es menor para la comodidad y organización de los estudiantes). Lo mismo con los medios audiovisuales.”

“Desde el inicio conocimos los temas a tratar y la distribución de los mismos durante la cursada”

3. Los videos de las clases y las exposiciones teóricas de los docentes facilitaron a quienes no pudieron asistir, la posibilidad de verlas posteriormente y de alguna forma también “estar presentes”.

“...me ayudó un montón que grabaran las clases y las subieran. Recuerdo haber terminado de ver las clases del primer parcial durante la semana del parcial”.

“...fue muy positivo que subiesen los videos al aula para visualizarlos después en caso que no pudiésemos acceder al encuentro”.



Por otro lado, respecto a las opiniones del cuerpo docente se destaca: a) la ventaja de iniciar un encuentro en el que el grupo de estudiantes trabajó previamente el tema a abordar. Las clases de una semana de duración habilitaron esa posibilidad; b) sumado a lo anterior, un encuentro sincrónico de 2 hs. (respecto al de 5hs) permite mantener, por parte del estudiantado, un nivel de intensidad y atención significativo y estable en el tiempo; c) a su vez, las exposiciones teóricas grabadas (de un máximo de 20 minutos de duración) pudieron ser utilizadas para reforzar lo trabajado presencialmente, y los estudiantes pudieron recurrir al material en el momento y lugar que disponían; d) la reorganización del Aula Virtual (AV), permitió mejorar nuestra organización como cátedra, estableciendo una secuencia de clases con mayor claridad en cuanto contenido y recursos didácticos a utilizar; y e) finalmente, a partir del mayor uso del AV observamos una mejora en la comunicación con el estudiantado, que ingresa periódicamente a la misma y nos facilita recibir preguntas o dudas y acercar novedades o avisos con celeridad.

CONCLUSIONES

El botón de *reset* suele utilizarse cuando una computadora se traba, bloquea o tilda. Creo que este verbo es válido como metáfora para nuestro pasado reciente, al menos en términos de planificación y práctica docente. Debimos reconfigurar, reiniciar, *resetear-nos* como docentes. Tuvimos que repensar los conceptos de clase, de exposición teórica, de actividad práctica, y también asumir otra forma de construcción del vínculo con los/las estudiantes.

Reiteramos: cómo interpretemos, signifiquemos y capitalicemos esta experiencia tan particular será determinante respecto a la transformación (o no) de nuestra tarea docente.

En ese sentido este análisis inicial permite visualizar, al menos en nuestro caso, algunos elementos a sostener en el marco de la cursada presencial: encuentros de menor duración, actividades y tareas asincrónicas, aulas virtuales reorganizadas e interactivas, la generación y utilización de nuevos materiales audiovisuales y recursos didácticos, son algunos de los aprendizajes identificados.

BIBLIOGRAFÍA

Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Santillana.

Edelstein, Gloria (2020a). Aula, Clase y estructura de actividad. Taller Análisis de las prácticas de enseñanza. Especialización en Docencia Universitaria. Modalidad a Distancia. Universidad Nacional de la Plata.

Edelstein, Gloria (2020b). La dimensión metodológica en la enseñanza. Taller Análisis de las prácticas de enseñanza. Especialización en Docencia Universitaria. Modalidad a Distancia. Universidad Nacional de la Plata.

Litwin, Edith (2005). Configuraciones didácticas, Paidós.

Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Paidós.

Sánchez Valduvı́, G.; Schierenbeck, G.; Abbona, E.; Fava, M.; Paso, M.; Cieza, R.; Oyhamburu, M. Y Bolaños, V. (2018). La intensidad de la formación en el tramo superior de la carrera de agronomía. Miradas de docentes y estudiantes. VII Congreso Nacional y VI Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias, organizado por la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto, los días 29 y 30 de noviembre de 2018.



Condiciones materiales y simbólicas del trabajo pedagógico en la coyuntura actual. Interpelaciones a la formación docente universitaria pospandemia.

Valeria Bedacarratx
Mariela Serón

CONICET-CIT Santa Cruz; UNPA-UASJ
UNPA-UACO

vbedacarratx@conicet.gov.ar
marielaseron17@yahoo.com.ar

RESUMEN

El trabajo que aquí se presenta da cuenta del contexto y proceso de producción de dos proyectos de investigación que abordan y problematizan las características de la cultura profesional docente en el escenario sociocultural contemporáneo y en el emplazamiento geográfico de la Patagonia Austral Argentina. Luego de hacer una presentación recortada de la perspectiva teórico-metodológica (fundada en un enfoque psicosocial) y objetivos que han orientado ambas indagaciones, se revisan algunos hallazgos de la fase exploratoria, los cuales dan lugar a la reflexión respecto de las condiciones y prospectiva de la formación docente inicial en la universidad y en su articulación con los contextos laborales de desempeño de sus futuros graduados.

PALABRAS CLAVE: Cultura Profesional - Trabajo Docente - Declive Institucional - Pandemia

INTRODUCCIÓN

En el año 2019 el Grupo Subjetividad y Procesos Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral -en el marco del PI 29-D081¹- inició una indagación relativa al impacto que el contexto socio-cultural de “declive institucional” (Dubet, 2006) tiene sobre las culturas profesionales de tres oficios cuyo denominador común es el estar estructuradas en torno a

1.- “Culturas profesionales y declive institucional: estudio de caso con docentes, trabajadores sociales y enfermeros de Puerto San Julián, Santa Cruz, Argentina”, Proyecto Acreditado Tipo 1 UNPA. Equipo de investigación: Valeria Bedacarratx (Directora); Raquel Barrionuevo, Mariela Serón, Romina Perrone, Laura Cambón, Elizabeth Pintos, Patricia Gómez (Integrantes); Ezequiel Leiva (becario CIN)

un trabajo sobre otros: la docencia, el trabajo social y la enfermería.

La irrupción de la pandemia en el momento en que el mencionado proyecto había previsto la realización del trabajo de campo condujo a un conjunto de redefiniciones teórico-metodológicas, que apuntaron a sostener la producción de un conocimiento significativo (para el contexto socio-histórico que se estaba atravesando), al tiempo que factible de ser construido y sistematizado, en las condiciones de interacción permitidas por las medidas sanitarias de la coyuntura. En ese camino el campo problemático de la investigación se re-estructuró en torno a un conjunto de emergentes contextuales que transformaron coyunturalmente el hacer de las profesiones mencionadas, sus formas de organización y el vínculo con sus “objetos-sujetos” de trabajo. Si bien el objeto de estudio, los intereses de indagación y el enfoque teórico de partida continuaron siendo los mismos, el proceso de la investigación conllevó a la formulación de nuevas preguntas y a repensar los modos de procurar acceder a los rasgos centrales de las culturas profesionales en estudio.

El material empírico recabado y la lectura analítica del mismo dio continuidad al proceso de indagación, en el marco de un segundo proyecto de investigación -PI 29/D105²- que hace un recorte en la profesión docente sobre la que nos centramos en esta presentación, proponiendo una focalización de la mirada en el acontecer profesional en el contexto de la pandemia: durante la fase de cierre de las instituciones educativas y durante las diferentes fases que conllevó el “retorno a la presencialidad”. Los detalles centrales de ese recorrido son presentados en las líneas que siguen, partiendo de la explicitación de las categorías teóricas de partida y de su relación con la construcción del campo problemático. Se revisan, luego, algunos hallazgos que dan lugar al planteo de algunas reflexiones respecto a las condiciones y prospectiva de la formación docente inicial en la universidad y en su articulación con los contextos laborales de desempeño de sus futuros graduados.

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Punto de partida en la indagación del trabajo docente y la cultura profesional

Desde una mirada psicosocial (que retoma los aportes de enfoques institucionales, grupales, de la pedagogía de la formación, de la psicodinámica del trabajo), partimos de conceptualizar al trabajo docente como un trabajo sobre otros (Dubet, 2002), situado y regulado institucionalmente, que participa del mandato de socialización y transmisión del legado cultural de una sociedad a las nuevas generaciones y cuya especificidad -en el contexto escolar- radica en el trabajo con los saberes públicos socialmente valorados. El hacer profesional, está signado por la inmediatez de los acontecimientos áulico-institucionales

2.- “Formación y trabajo docente en la provincia de Santa Cruz. Estudio exploratorio de las reconfiguraciones de la cultura profesional a partir de la pandemia Covid-19”. Proyecto Acreditado Tipo 1 UNPA. Equipo de investigación: Valeria Bedacarratx (Directora); Mariela Serón, Guadalupe Torres, Soledad Santi, Valeria Boudon, María Magdalena Gumiel, Alicia Pereyra, Ezequiel Leiva, Solange Zapata (Integrantes); Mirta Prestes (becaria CIN).



y no puede nunca ajustarse a una secuencia razonada de decisiones prefiguradas o a las prescripciones derivadas de un conocimiento formal, producido en el marco de teorías científicas. El entrecruzamiento de estos rasgos constitutivos de la práctica docente y su anudamiento desde la perspectiva de un sujeto social, producen tensiones y contradicciones que hacen a su complejidad (Bedacarratx, 2020).

En tanto tiene como protagonista a un sujeto (psíquico y social) con marcos interpretativos que sostienen sus formas de pensar y hacer- la práctica docente supone: un trabajo continuo de toma de decisiones (razonadas, imprevistas, de rutina); la puesta en juego no solo de saberes técnicos, sino de otros saberes, ligados a la posición subjetiva; una fuerte carga de conflictos de valor que requieren opciones de carácter ético; una fuerte dosis de implicación personal que supone el trabajo con valores y con otros sujetos: "sujetos que producen sujetos. De estas características se desprende la fuerte pregnancia de la subjetividad e intersubjetividad de las relaciones y vínculos en los funcionamientos institucionales y como componentes insoslayables para que las tareas primarias de las mismas puedan tener lugar y desarrollarse" (Garay, 2010, pp. 6-7).

Estamos con esto resaltando que la actividad profesional tiene lugar en un mundo socio-profesional y, en este sentido, las relaciones sociales en el trabajo (con colegas, directivos, padres, supervisores, etc.: esto es aquellas que están por fuera de la relación pedagógica con los alumnos) constituyen otra dimensión central que se debe tener en cuenta. Y es ello lo que nos acerca al interés por arribar a una caracterización de la cultura profesional docente en las actuales condiciones de época: compuesta por las prácticas, normas, pautas de comportamiento, rituales, valores, motivaciones y costumbres propias de una profesión en un contexto y un tiempo determinado (Santos Guerra, 1995), la cultura profesional se configura y desarrolla en función de la concepción que se tiene respecto a su función; la formación que es requerida para el desarrollo de esta; las condiciones sociales en las que se despliega su hacer; las características del marco organizativo en que se desarrolla (Moreno Olivo, 2002, p. 28).

Contexto socio-cultural-histórico del objeto y del proceso de investigación

Las caracterizaciones y conceptualizaciones que buscan aportar a la comprensión de la época que transitamos contienen un denominador común: la referencia a la fisura y desvanecimiento de la racionalidad moderna, a la pérdida de legitimidad de sus valores y formas de vida, a un desgaste de lo que ella sostenía como cierto. En esta perspectiva, el contexto socio-cultural contemporáneo está atravesado por una crisis, de la que los continuos cambios y transformaciones no son más que un emergente que da cuenta de la ruptura respecto a un orden anterior y que coloca entre signos de interrogación su proyección futura hacia un nuevo orden alternativo. Desde ese punto de partida, el interés central de las indagaciones en este trabajo referidas, giró en torno a la pregunta relativa

a las características y eventuales transformaciones que vienen acaeciendo en el trabajo de educar y formar³ en ese contexto socio-cultural de ruptura de los órdenes simbólicos que estructuraron la vida en la modernidad (Garay 2000), en un emplazamiento histórico-geográfico singular: el de la Patagonia austral argentina.

Ahora bien, con la pandemia, siguiendo el planteo de Le Breton, podemos afirmar que la sociedad contemporánea (que forma parte de nuestro objeto de estudio) ha entrado, en una fase de radicalización de tendencias que aunque usuales para diversos colectivos, estaban “en potencia” con anterioridad a las semanas precedentes al acontecimiento socio-sanitario: consolidación del tele-trabajo o home-office, de mediatización de los vínculos y de las formas de socialidad, de educación a distancia, de consumismo de auto-diseño, de hegemonía del big-data y de los algoritmos en la configuración de la vida social y de consumo (Andrade y Bedacarratx, 2021).

La imprevisibilidad e inmediatez con la que se presentó la pandemia y el consecuente dislocamiento de las lógicas de funcionamiento del espacio escolar, llevó a improvisar, primero, y a (re)programar, después, modalidades de intervención y organización del trabajo docente con las que se procuró dar continuidad al hacer pedagógico de las instituciones educativas (Bedacarratx, 2020b). Atendiendo a su alto impacto emocional y social, los efectos e incidencia de esta coyuntura en el mundo laboral y de la profesión docente resultaron una referencia difícil de ser puesta entre paréntesis en el abordaje de las entrevistas previstas con antelación a 2020.

Las decisiones metodológicas tomadas, partieron de entender a la pandemia como un analizador, con un potencial “revelador” que va más allá del acontecimiento puntual, provocando una interrogación sobre la historicidad de la situación social y permitiendo la circulación significativa (Payá, 2005, p.72) respecto del propio hacer. Así, los interrogantes que surgieron con la pandemia en el campo profesional de la docencia, se constituyeron en la brújula del diseño de un trabajo exploratorio cuyo objetivo fue provocar narraciones/respuestas que dieran cuenta de los componentes de la cultura profesional (con independencia de la pandemia), partiendo del supuesto de que la situación del ASPO/DISPO inevitablemente conmovió y/o puso en revisión significados y saberes del hacer profesional dados por supuesto y, más o menos, “velados” en tiempos de “normalidad”. El trabajo de campo se organizó en torno a la realización de entrevistas semiestructuradas⁴ -cuyo tema convocante fue “el ejercicio de la profesión docente en el contexto de la pandemia”- las cuales permitieron acceder a un material discursivo en torno a los sentidos que los sujetos atribuyen a su experiencia en tanto profesionales durante y más allá de la pandemia.

3.- Si bien el primero de los proyectos citados abordó las características de tres campos profesionales, en esta presentación nos referiremos solo a la cultura profesional docente.

4.- A una muestra intencional centrada en docentes de Nivel Primario (nivel para el que la universidad de pertenencia forma), identificando: por un lado, a profesionales con diez o más años de trayectoria y, por otro, a profesionales noveles (con hasta cinco años de trayectoria).



El hacer docente a partir de la pandemia como incidente crítico.

En la primera etapa exploratoria, los entrevistados refirieron con frecuencia y fuerza discursiva al impacto de la pandemia sobre algunos aspectos particulares y estructurantes del mundo profesional, a saber:

a) **Sobre la organización del hacer profesional (condiciones materiales y simbólicas).** Encontramos que tanto la reorganización del tiempo (intensificado), del espacio (privado, individual, cerrado y expuesto) y las (variadas) formas/medios de vincularse con los alumnos, fueron las principales referencias que caracterizaron las entrevistadas en la descripción de su ejercicio profesional durante la pandemia. En todos los casos hay una alusión recurrente a un ineludible borramiento de los límites entre vida personal y profesional que generó un profundo malestar y/o incomodidad.

b) **Sobre la trama vincular del hacer profesional (colegas y destinatarios).** Con respecto al vínculo con los colegas: se menciona la instauración del trabajo en equipo (aún con diferentes lógicas y organizaciones) que en algunas instancias sirvieron de sostén y en otras de carga o frustración. Por otra parte, el vínculo con los alumnos: fue recurrente la referencia al debilitamiento (del vínculo) durante la pandemia, devenido de la imposibilidad de un contacto fluido -que involucre el cuerpo, las emociones, los gestos; y/o de un contacto frecuente (para el caso de los alumnos con dificultades de conectividad). Asimismo, la figura de los padres aparece como mediación necesaria del vínculo, aunque suele ser un componente no habitual fuera de la pandemia.

c) **Sobre el contexto socio-institucional.** Hicieron referencias a la presencia de dinámicas institucionales diferentes en el abordaje de la pandemia (atendiendo a la condición de pública/privada o al rango etario del alumnado), con diferentes márgenes para la elección (por parte de los docentes) de los medios y estrategias de conexión con los alumnos; en todos los casos con escasos espacios de formación en función del escenario planteado por la pandemia y -desde la singularidad o "identidad" de cada institución- con estrategias centradas en el registro de situación y seguimiento de los alumnos (especialmente de aquellos "no conectados") pero con escaso acompañamiento y registro de la situación del cuerpo docente. En ese sentido, se ponderaron los esfuerzos personales para sostener el ejercicio de la profesión por sobre los esfuerzos colectivos/institucionales.

d) **Sobre las concepciones, percepciones y valoraciones del hacer profesional,** las entrevistadas reconocen y valoran positivamente el desempeño de la profesión, especialmente porque la pandemia como escenario inédito planteó nuevos desafíos pedagógicos. Por ejemplo, acciones tales como disposición a buscar, investigar, indagar, probar (en relación a las TICs); capacidad para trabajar (genuinamente) en equipo; flexibilidad (en los criterios e implementación de las propuestas); empatía, entre otras potenciaron nuevas prácticas profesionales.

e) Por último, **las vivencias subjetivas en el desempeño de la profesión,** las entrevistadas

narraron cómo la pandemia situó en primer lugar la necesidad de preservar, sostener, hacer visible el vínculo afectivo/pedagógico con los estudiantes como condición para el desempeño profesional. Al respecto, se advierte que las entrevistadas se expresaron con mayor detalle en estos aspectos en contraposición a las escasas referencias y explicaciones respecto al impacto sobre la tarea de enseñanza de contenidos y sobre el aprendizaje de los mismos por parte de los alumnos.

En síntesis, en lo que respecta a la lectura del proceso de las entrevistas, la “puerta de entrada” al habla de las entrevistadas estuvo fuertemente ligada a las vivencias subjetivas en el desempeño de la profesión. Las entrevistadas transitaban pendularmente entre un sentimiento de satisfacción, por lograr sostener el trabajo pedagógico en las condiciones adversas generadas por la pandemia; y de relativa frustración por la distancia entre el esfuerzo invertido, el reconocimiento obtenido y los resultados logrados.

Reconfiguraciones metodológicas

Estos aportes y abordajes del material empírico –emergidos en torno a la pregunta: ¿qué es aquello que ha revelado la situación socio-sanitaria de la pandemia acerca de la cultura profesional docente?- dieron lugar a una reconfiguración del campo problemático de la indagación, que en una segunda etapa quedó estructurado en torno a las siguientes cuestiones: ¿Qué permanencias, desplazamientos y reconfiguraciones pueden identificarse en el trabajo docente a partir de la pandemia? ¿Qué nuevas prácticas emergieron? ¿Qué instituidos, significados, pautas y normas de regulación del comportamiento y de la vida profesional –que parecían “naturales”- han entrado –si es que lo han hecho- en crisis? ¿Qué nuevos y no tan nuevos instituyentes pugnan por imponerse e instalar nuevas formas de habitar el mundo de la profesión docente? ¿Cuáles son los modos en que los procesos de socialización profesional se han visto impactados y cuáles son los efectos (sociales y subjetivos) de dichas transformaciones? ¿Qué continuidades y discontinuidades caracterizaron a los procesos de socialización y formación en el trabajo docente durante las fases de ASPO y DISPO? ¿Qué sentidos del hacer docente han quedado resignificados y cuáles quedan puestos entre signos de pregunta? ¿Cómo las intencionalidades orientadoras del hacer se han visto afectadas y cómo ello ha impactado en la autopercepción del colectivo profesional? ¿Qué tan operativos se volvieron los esquemas prácticos profesionales ante la irrupción de la pandemia? ¿se vieron impactados/transformados o quedaron cristalizados en prácticas que -descontextualizadas- no lograron alcanzar su sentido (práctico)?

Se propone en esta etapa (en curso) focalizar la mirada en las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente en dos ámbitos diferenciados y articulados entre sí:

a) el de las escuelas de nivel primario y b) el de los espacios de formación en la práctica en la universidad como institución formadora de docentes.

b) en torno a los trayectos de formación en la práctica –entendidas como instancias



“dobles” de formación y de socialización profesional- pretende aportar elementos que permitan advertir los modos en que los sujetos futuros docentes habitualmente hacen su inserción al campo profesional (haciendo uso y procurando internalizar procedimientos, rutinas, instrumentos, costumbres más o menos institucionalizadas de la profesión) (Andreozzi, 1996) y a los modos en que debieron hacerlo durante la pandemia⁵.

Al respecto, metodológicamente se propone la recopilación, sistematización y análisis documental de las propuestas de implementación de prácticas preprofesionales, objetivadas en programas de asignaturas y trabajos académicos elaborados por los docentes de las instituciones formadoras a cargo de dichos trayectos. Complementariamente, y atendiendo a que el equipo está conformado por docentes a cargo de espacios curriculares del trayecto de prácticas, se está trabajando en la construcción de un dispositivo ad hoc que retome los aportes de la perspectiva narrativa en investigación educativa, que permita recuperar (para tornarlo material de análisis) lo que Mendizábal conceptualiza como las “experiencias vitales” del equipo: esto es de los saberes que porta cada investigador, “a partir de su ejercicio profesional y vivencias sobre el tema estudiado, que dan lugar a una mirada calificada sobre el tema” (Mendizábal, 2006, p. 77).

En este caso las experiencias vitales a las que aludimos corresponden a las construidas como docentes universitarios en una doble especificidad: docentes formadores de docentes y docentes involucrados en los trayectos de prácticas preprofesionales de esa formación, en tanto trayecto particular que supone un contacto directo y obligado con los ámbitos reales de desempeño de los futuros graduados. Tener en cuenta estos saberes y experiencias vitales, supone también reconocer que la construcción y abordaje del objeto de estudio también está atravesada por los procesos de la subjetividad (y del inconsciente) de quien investiga y sobre los que es necesario asumir una actitud de vigilancia en el trabajo de producción de conocimiento. En este punto interesa introducir la noción de implicación, o mejor, de análisis de la implicación, como concepto pivote entre sujeto y objeto de investigación.

Creemos que el sentido de trabajar con la propia implicación es el de hacer inteligible la situación en la que nos encontramos como investigadores, explicitando los sistemas de percepciones desde donde construimos, interpretamos, interpelamos, valoramos, representamos al objeto de estudio y al campo empírico de investigación; y luego, en la explicitación y el análisis de los condicionantes que estructuran esas percepciones, atendiendo a sus atravesamientos psicoafectivo, histórico existencial y estructural profesional (Barbier, 1977). Pero además, es importante señalar que la implicación explicitada y convertida en material de análisis procura no solo descartar miradas obturantes, ansiógenas y obstaculizadoras del proceso de investigación, sino también “resonar” con las experiencias de los otros (que forman parte del objeto de estudio) y obtener un material

5.- Además de la incorporación del Nivel Superior en la indagación, esta segunda etapa prevé una ampliación de la referencia en lo que respecta a su alcance territorial, pasando de estar acotado a una localidad particular de la provincia de Santa Cruz a abarcar la Zona Centro y Norte de dicha provincia.

imprescindible para la comprensión de los fenómenos humanos. Y es que nuestra propia percepción de los hechos “objetivos”, (el modo en que tenemos de “distorsionarlos”), el “sentido común” desde donde tenemos una primera aproximación a la porción de la realidad que nos interesa investigar, todo ello es también puede convertirse en una fuente de datos valiosos para comprender y reconstruir una realidad que concebimos como simbólica, compleja, multidimensional. En esa labor el trabajo en equipo y el intercambio de miradas sobre la propia experiencia (y percepciones sobre ella), es una condición fundamental.

CONCLUSIONES. Universidad y formación de docentes: hacia una memoria prospectiva de la pandemia

Los análisis y reflexiones producidos a partir de la pandemia, que han circulado en medios académicos y redes sociales, tienen como denominador común la asociación de la pandemia con la posibilidad histórica para repensarse y repensar (en perspectiva, hacia el pasado y en proyección a futuro) los modos de vida en la escuela (y en la sociedad capitalista) del tercer milenio. En ese marco, las condiciones necesarias para que la tarea pedagógica tenga lugar resultó ser una de las cuestiones que se puso en el centro del debate educativo y que ingresó (“sin pedir permiso”) al campo problemático y empírico de nuestra labor investigativa en torno a la cultura profesional docente.

Recuperar la singularidad de la experiencia profesional “al calor” de la pandemia y durante las circunstancias del aislamiento/distanciamiento social, se constituyó en la tarea central en la primera fase de la indagación referida en este trabajo.

En una segunda etapa (ya en el transcurso del “retorno a la presencialidad”), la circulación significativa registrada durante las fases más críticas de la pandemia, fue retomada con el objetivo de focalizar la mirada en las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente, esta vez, en dos ámbitos diferenciados y articulados entre sí: el de las escuelas de nivel primario y el de los espacios de formación en la práctica en instituciones formadoras de docentes.

Dos etapas que buscan poner en análisis la circulación significativa durante el acontecer crítico mismo, para pasar luego a reconstruirlo a la luz de la experiencia de “vuelta a la presencialidad”. Dos ámbitos diferenciados y articulados por un componente central de la cultura profesional: la función de formar para el desempeño de la profesión. Y es en la articulación entre ambos ámbitos que buscamos aportar al registro de una cuestión central: ¿De qué modos las reconfiguraciones (materiales y simbólicas) del mundo escolar han interpelado a la formación y a su organización en el ámbito de la universidad? O dicho de otro modo, en tanto institución formadora de docentes ¿de qué modos ha resonado en la universidad la circulación significativa producida a partir de la pandemia en torno a lo escolar y sus sentidos en el escenario contemporáneo?

Preguntas orientadoras de nuestro hacer investigativo, que intentan aportar a la



construcción de una memoria de la disrupción pandémica en el campo educativo y de la consecuente revelación de aspectos y condiciones de la vida social y profesional que se encontraban velados (y cuya invisibilidad sostenía una forma de naturalizada de funcionamiento). Una memoria colectiva, que contribuya sustancialmente al campo de la formación docente en la universidad, que no solo registre los avatares del “incidente crítico”, sino, fundamentalmente, que nos permita “anticipar y recordar aquello que constituye los ideales de lo porvenir”, que nos comprometa a futuro y con el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Andrade, L., y Bedacarratx, V. (2021). Pandemia y vida cotidiana en clave psicosocial: ¿Hacia la emergencia de nuevas solidaridades? Una mirada desde Argentina. AAVV *La pandemia de COVID-19 y los cambios en las condiciones de vida*.

Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica. El papel de las “prácticas de formación” en el proceso de socialización profesional. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año V, N° 9.

Barbier, R. (1977). La implicación. En *La investigación acción en el campo educativo*. Edit. Gauthier-Villars.

Bedacarratx, V. (2020). Seguimos educando...¿pero...cómo? Reflexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos de pandemia. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/19283>

Bedacarratx, V. (2020). Subjetividad y trabajo docente. Aportes para pensar la socialización profesional en un contexto socio-cultural de declive institucional. Edit. Teseo.

Dubet, F. (2006). El declive y las mutaciones de la institución. En *Revista Antropología Social*, N.º 16, Universidad Complutense de Madrid, pp.39-66.

Dubet, François (2002). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Edit. Gedisa.

Garay, L. (2010). La dimensión del sujeto en las instituciones universitarias. Desafíos instituyentes futuros. Conferencia dictada en la Ciudad de México, Mimeo.

Mendizabal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 65-106.

Vasilachis de Gialdino I. (2006) Estrategias de Investigación Cualitativa. Gedisa.

Moreno Olivos, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles educativos*, 24(95), 23-36.

Payá, V. (2005). Teoría Social y socioanálisis. En V. Payá (coord.): *Institución, imaginario y socioanálisis*. Edit. UNAM-Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Santos Guerra, M. Á. (1995). Cultura profesional del docente. *Revista Investigación en la Escuela*.

Urbano, C. A., Meléndez, C. E., & Yuni, J. A. (2021). Narrativas docentes para la producción de memorias: Prospectiva de la escolarización en pandemia. *Voces de la educación*, Número especial "Memorias pedagógicas sobre la (pos)pandemia en América Latina: entre el miedo y la esperanza".



Convergencia educativa y digital en la universidad: entre desigualdades, desvelos y oportunidades

María Teresa Oltolina Giordano
Norma Beatriz Rodríguez Feilberg

CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP – CONICET

moltolina@fahce.unlp.edu.ar

nrodriguez@fahce.unlp.edu.ar

RESUMEN

Esta comunicación integra un conjunto de preguntas surgidas durante la pandemia, en el seno del proyecto de I+D, *Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. Estudio sobre la Formación Inicial de Profesores en Educación Física en la UNLP*. En este caso, se trata de los problemas, alternativas y dilemas generados por el cambio radical de paradigma educativo enfrentado por profesores y profesoras que se desempeñan en las carreras de profesorado de la UNLP, haciendo un paréntesis en los y las profesoras de Educación Física que trabajan como formadores en la carrera del mismo nombre.

Se contextualiza el tema revisando en primer lugar, el contexto nacional y regional en materia de políticas de estado relativas a la educación digital, así como las respuestas implementadas por los gobiernos ante la disrupción provocada por la crisis sanitaria mundial que impuso la emergencia de un escenario educativo remoto para todos los niveles educativos, con foco en el superior universitario. En segunda instancia, se observa y analiza el impacto del suceso en las carreras de profesorado de la FaHCE – UNLP durante el bienio 2020-2021, a partir del estudio cuantitativo de la demanda de aulas virtuales del EVEA institucional y de las posturas de sus docentes acerca de los desafíos implicados en la mediación digital de los saberes específicos de los campos respectivos, retos agudizados en el caso de Educación Física por el componente altamente práctico de algunos trayectos.

PALABRAS CLAVE: educación superior y TIC; competencias digitales de docentes universitarios.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo versa sobre una de las inquietudes surgidas en el contexto de la pandemia, al interior del proyecto de I+D *Producción Científica y Formación de Educadores Corporales*.

Estudio sobre la Formación Inicial de Profesores en Educación Física en la UNLP. Esta línea de investigación en particular, retoma la cuestión de la relación entre las TIC y la docencia universitaria, sector que en estos tiempos se vio fuertemente conmovido por el brusco cambio en los modos de enseñar y aprender, con un paréntesis puesto en las carreras de grado de Educación Física de la UNLP.

La investigación pretende revisar el tema desde la perspectiva del cambio de paradigma educativo intempestivo y excluyente en la universidad a partir del año 2020, con el planteo de preguntas que reflejan tensiones latentes expuestas por el contexto de aislamiento social primero y de distanciamiento después: ¿cuál era el andamiaje tecnológico local y regional al momento de la crisis sanitaria?, en particular ¿cómo impactó en las carreras de profesorado universitario? ¿cómo en las de profesorado de Educación Física?, ¿cuál era el grado de inmersión tecnológica de sus profesores y profesoras? ¿son las competencias digitales docentes inherentes a los profesores y profesoras de Educación Física que se desenvuelven en la formación inicial de futuros docentes del campo?, y si la respuesta es afirmativa, ¿son esas competencias diferentes para ellos y ellas en relación a los y las docentes que forman profesionales de la educación en otras carreras?. Y en relación a las TIC, ¿pueden aportar a la formación de la próxima generación de docentes de Educación Física?

En la tarea de despejar en alguna medida las cuestiones planteadas, en esta relación se presenta en primer término, el escenario de las políticas de estado en materia de educación digital en la Argentina y otros países de la región, así como las respuestas implementadas por los gobiernos para paliar los efectos de la crisis sanitaria y garantizar la continuidad educativa.

En segunda instancia, se observa y analiza el impacto del suceso en las carreras de grado referidas durante el bienio 2020-2021, a partir del estudio cuantitativo de la demanda de aulas virtuales del EVEA institucional y de los discursos de sus docentes acerca de los desafíos implicados en la mediación digital de los saberes específicos del campo, retos agudizados por el componente práctico de los trayectos de formación de asignaturas comunes a la licenciatura y al profesorado, que implicó, para sus profesoras y profesores la transformación radical de las estrategias educativas.

Marco metodológico

La metodología investigativa implicó un abordaje cuali-cuantitativo. En cuanto al primero, consistió en el análisis documental, tanto de fuentes oficiales como de informes producidos por instituciones e investigadores e investigadoras afines al sector académico. Se revisa el estado del arte relativo a otros aspectos implicados en la coyuntura de excepción, como los son los debates actuales acerca del presente y futuro de la universidad y su inmersión tecnológica, las competencias digitales de sus docentes y sus funciones ampliadas y



reconvertidas por imperativo de la pandemia.

Cabe aclarar que en lo que se refiere al tema de las competencias digitales de la docencia en el ámbito de las carreras de grado de Educación Física, la investigación es escasa, por lo que el trabajo es limitado.

Por su parte, el trabajo cuantitativo se realizó sobre la demanda de espacios áulicos alojados en el EVEA de la FaHCE. Se trataron datos suministrados por la Dirección de Informática de dicha casa de estudios para obtener información estadística sobre la evolución de la demanda de aulas virtuales del EVEA institucional desde su creación, comparando resultados del conjunto de las carreras de profesorado de la facultad con las de Educación Física.

LA COYUNTURA TECNOLÓGICA REGIONAL ANTE LA PANDEMIA

Las medidas progresivas y obligatorias que afectaron la cercanía física entre las personas, imposibilitaron el inicio del ciclo lectivo 2020 y condicionaron el del 2021, al menos bajo el modelo convencional presencial. Estudiantes y docentes de todo el mundo fueron testigos del cierre material de sus lugares de estudio y trabajo, debiendo adaptarse a una coyuntura excepcional e inestable. Como respuestas de emergencia, rápidamente se implementaron estrategias mediadas con tecnologías digitales y medios tradicionales de comunicación masiva, que, si bien eran necesarias para dar curso a los trayectos formativos, no resultaron del todo suficientes como para alcanzar al conjunto del estudiantado.

A comienzos de los años 2000, en gran parte de Latinoamérica se emprendieron políticas de educación digital inclusiva a partir de tres ejes: el pedagógico, el de planeación y gestión y el de la infraestructura y conectividad (Salvatierra, 2020). Si bien; como se señaló antes; estas medidas lograron cierto grado de digitalización de la educación como sistema y con ello la continuidad del servicio durante la emergencia sanitaria, no lograron superar un obstáculo preexistente, pero poco visibilizado hasta la llegada de la pandemia. Se trata de la fractura digital instalada en muchos países de la región -aunque con características diferenciadas en cada uno de ellos- representada principalmente por el acceso desigual a la disponibilidad artefactual, a la conectividad y a la alfabetización digital, tal como lo señalan organismos internacionales, el BID¹ (2021, Acevedo, Almeyda, Flores, Hernández, Székely, Zoido, ps. 2-13) y la UNESCO² (Kelly y Soletic, 2022, p.11), entre otros.

De manera que el escenario disruptor expuso, por un lado; la profunda fractura digital, perceptible no sólo en materia de acceso artefactual y conectividad, sino en otras variables: brecha de duración de la conexión, de calidad de dispositivos para la conectividad, de contenidos accedidos y su apropiación, de relación con la información, de género, de grupos etarios, entre otras Claro (2020). Y por otro lado no menos importante, la emergencia

1.- Banco Interamericano de Desarrollo.

2.- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

educativa dejó en evidencia la falta de ejercicio sistemático de ciertas habilidades cognitivas y metacognitivas vinculadas a las TIC, de parte de un sector de la comunidad educativa, exiliados de repente a un hábitat no del todo familiar. Ahora bien, para garantizar la inclusión educativa digital; en la actualidad un derecho humano consagrado por leyes nacionales; estas variables deberían recibir un tratamiento holístico, según la interpretación de investigadoras e investigadores del mundo académico. Al respecto, López, Lugo y Toranzos (2014, p.68) consideran que

la innovación tecnológica en el campo de la educación, no se refiere simplemente a la incorporación de recursos tecnológicos en las aulas, sino que ello implica una transformación cultural, centrada no solo en la manera de gestionar, sino también en la construcción del conocimiento, en las estrategias de enseñanza, en las nuevas configuraciones institucionales, en los roles desempeñados por los profesores y los alumnos. (2014, p.68)

COMPRENDER LAS TIC Y SU PAPEL PARA ENSEÑAR CON (Y SOBRE) ELLAS

La experiencia humana ha demostrado que las crisis impulsan progresos, y la provocada por la pandemia reciente no ha sido la excepción. Superada el trance; al menos parcialmente; las opciones pedagógicas propias de los modelos educativos presencial y a distancia, tradicionalmente percibidos como opuestos, comenzaron a ser considerados sinérgicos, y en virtud de su flexibilidad, generadores de otras prácticas educativas más inclusivas en tanto pueden ajustarse a circunstancias heterogéneas de los y las estudiantes, como lo argumentan multiplicidad de personas del mundo académico (como por ejemplo, Holguín, (2020, pp.1-2 y Chehaibar, 2020, pp.89-90). Este proceso reflexivo trajo consigo la reconsideración del futuro de la universidad -y de la universidad del futuro-, a la luz de los retos y oportunidades que tiene por delante. De acuerdo a instituciones del nivel convocadas por la UNESCO (2021), en esta parte del mundo se dispone en estos momentos de nuevas ventanas de oportunidad, como la mejora de la capacitación digital docente, el auge de modelos educativos híbridos y la revalorización de la educación a distancia, entre otras. En lo que a la docencia incumbe, parece posible abrir esas ventanas para fortalecer las propias competencias digitales sin perder de vista que, si bien las TIC son mediadoras necesarias (y en el contexto de aislamiento y distanciamiento obligatorio lo fueron), de ningún modo su uso resulta suficiente para promover resultados académicos. Sobre este equilibrio tecnológico pedagógico, apunta Cabero (2006, pps.1-4) que el modelo didáctico tecnocentrista, que subordina la pedagogía a la tecnología, no garantiza perse resultados de aprendizaje, sino que estos dependen; entre otras variables; del desenvolvimiento en el entorno digital de las y los protagonistas del acto educativo. Actuación de docentes y estudiantes no sólo reflejada en el manejo de dispositivos y aplicaciones, sino que requiere de un doble enfoque de



la gran cantidad de información disponible: la información como insumo; su búsqueda, selección, organización, análisis e interpretación; y la información como producto; creación y difusión de nuevo conocimiento (OCDE³, 2010, pp. 7-8). Este enfoque informacional de las TIC, supone unas competencias con tecnologías digitales, pero también un conocimiento sobre ellas y un saber ser y estar en los escenarios atravesados por ellas, asumiendo que "...ser competente en un campo de la experiencia humana en un momento y contexto determinados significa que se dispone de un entramado de ideas y conceptos, procedimientos, valoraciones, creencias, hábitos y emociones que permiten actuar eficazmente." (Oltolina, 2015, p.106).

TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADOS UNIVERSITARIOS

Un informe de Finkelievich y Prince (2006, p. 55) sobre la relación de las universidades con las TIC, señala que "La gran mayoría de los docentes argentinos que se ha enfrentado a plataformas educativas virtuales ha tenido que aprender en el proceso de enseñanza, generalmente por el método de ensayo y error, asistido por colegas o ayudantes". A pesar de que la opinión de la autora y el autor no es reciente, los datos recabados en la presente investigación señalan que al momento de la suspensión de las clases presenciales, aún aplicaba a un sector de la docencia de la UNLP, y en buena medida, a la de las carreras de Educación Física de la FAHCE. Si bien ya existía en el país un cierto andamiaje tecnológico en desarrollo durante la pre pandemia, y que en el seno de la UNLP, a partir del año 2004, se "...inició un proceso de desarrollo de la Educación a Distancia (EAD) como una herramienta complementaria para la formación de sus alumnos de pregrado, grado y posgrado..." (UNLP. Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías, 2019, p. 3), en lo que respecta a las carreras de profesorado, el sistema había sido pensado básicamente para la presencialidad.

LA FAHCE VIRTUAL

Desde el año 2005 la unidad académica dispone de su propio entorno virtual; con el cometido principal; según rezaba en su página principal de aquel entonces; de complementar las actividades académicas presenciales en el nivel de grado. De uso no obligatorio, esta plataforma tuvo escasa demanda histórica por gran parte de la docencia responsable de las carreras de grado en general y las de Educación Física, en particular. La situación de uso de la plataforma institucional como complemento de las actividades áulicas, se mantuvo en el tiempo hasta la irrupción de la crisis sanitaria. El evento global precipitó la reconversión de las aulas tradicionales de todos los trayectos de formación de la facultad

3.- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

en aulas digitalizadas. Así, el espacio virtual de la casa de estudios pasó a ser, en forma excluyente y sin precedente alguno, el tecnoescenario de las prácticas educativas remotas de todas las asignaturas.

En términos cuantitativos, al inicio del ciclo lectivo 2020, el cambio representó la duplicación de la demanda de aulas del EVEA por parte todas las carreras de profesorado de la FaHCE, en comparación con la del año anterior⁴. En el caso de solicitudes de asignaturas propias de carreras de Educación Física, históricamente con menor presencia en comparación con otras carreras de profesorado de la misma casa de estudios, la demanda se multiplicó por cinco⁵.

DESAFÍO COMPETENCIAL DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

El escenario de aislamiento - distanciamiento físico inhabilitó no sólo el formato tradicional de enseñanza presencial y las formas combinadas de educación a distancia que incluyen algún grado de cercanía física entre sus protagonistas, como el modelo mixto (*blended learning*), sino que también forzó a la docencia universitaria a integrar a sus competencias profesionales habituales, otras vinculadas al universo de las TIC, que si bien llegaron hace mucho tiempo a la educación, circula la idea de que esta vez lo hicieron para integrarse a ella definitivamente (Orozco Infante, 2020, pp. 59-60; Tauber, 2021; entre muchas otras voces del mundo académico).

Se entiende, como expresa Oltolina Giordano (2015, p.23), que “Las exigencias sociales, epistemológicas y pedagógicas propias de la profesión docente en las formas virtuales de educación no son distintas en esencia de las que son propias de la modalidad presencial”. No obstante, la educación en la digitalidad impone su lógica particular, que requiere no sólo el dominio instrumental de su universo sino también de la comprensión de sus particulares modos de gestión de los elementos didácticos, de las relaciones que se suscitan entre ellos y de las actividades electrónicas que se proponen. Son estos requerimientos diferenciales los que implican modificaciones en el perfil del profesor y la profesora que se desempeñan en ecosistemas virtuales, principalmente representados por la actividad tutorial remota, de modo que se puede hablar de las funciones de la docente - tutora o del docente - tutor. Siguiendo a investigadores como Moore y Kearsley (2012, pp. 136-145) y Cebrián (2007, pp. 32-35), esta función de tutoría a distancia, supone otras áreas de intervención no presentes en el modelo de educación tradicional: área técnica (por ejemplo, brindar soporte técnico al alumnado frente a dificultades de acceso o de accesibilidad Web⁶, dominio del entorno educativo, etc.) y de gestión (como

4.- En el año 2019 se solicitó la apertura de 285 aulas, mientras que en 2020, el número ascendió a 690.

5.- La demanda del año 2019 (similar a años anteriores) fue de 31 aulas, escalando a 153 en 2020.

6.- Se trate de acceso a dispositivos y/o conectividad, o de acceso Web de estudiantes en situación de discapacidad.



el armado de comisiones en la plataforma, la curaduría y/o diseño recursos de estudio en variados formatos⁷ y mantenimiento de las aulas virtuales, etc.).

Retomando el caso de profesores y profesoras de carreras de Educación Física, se recupera de sus discursos que el desafío competencial y de reconversión de sus funciones educativas ha resultado altamente exigente. Identifican, en general, como causantes principales del problema, al componente práctico de asignaturas del trayecto de la formación teórico práctica⁸ y a las funcionalidades propias de la plataforma dedicada⁹ que sustenta el EVEA institucional, en comparación con otras aplicaciones utilizadas (con anterioridad a la pandemia), como complemento de los trayectos formativos presenciales (principalmente redes sociales, sistemas de almacenamiento en la nube, etc.).

PALABRAS FINALES

Ya superado el embate más fuerte de la pandemia, se considera que, de cara a la corresponsabilidad ética y pedagógica que incumbe a la docencia, se tiene la oportunidad de contribuir a la reconfiguración de la formación universitaria hacia modelos de intervención más flexibles e inclusivos. Se entiende también que el camino no es recto ni corto, pero que es momento de capitalizar los conocimientos y experiencia adquiridos durante la pandemia y reforzar - actualizar las competencias digitales inherentes a la profesión docente. De este modo, dar cuenta del compromiso educativo de gestionar unos dispositivos de intervención que contribuyan a la equidad educativa y a actualizar las respuestas a las expectativas sociales contemporáneas.

En lo que respecta a la docencia de las carreras de Educación Física, el criterio no es diferente, porque las competencias digitales atraviesan todo el universo educativo, con independencia de los campos disciplinares o de los dominios del conocimiento prevalentes en una asignatura.

A partir de las ideas y reflexiones que movilizaron el abordaje de esta investigación, se proyecta profundizar, incluyendo otros aspectos de la relación entre las TIC y los y las docentes de Educación Física que se desempeñan en la formación de futuros colegas, que respondan a interrogantes como ¿cómo autoperciben sus competencias digitales y su relevancia, con independencia del escenario educativo? ¿existe alguna correlación entre sus grupos etarios de pertenencia y esas competencias?.

7.- Teniendo en cuenta las heterogéneas disponibilidades artefactuales, de conectividad y operativas del estudiantado.

8.- Véase el plan de estudios vigente: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.2/pl.2.pdf>

9.- Software destinado específicamente a un tema en particular, en este caso, gestión del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, I., Almeyda, G., Flores, I., Hernández, C., Székely, M. y Zoido, P. (2021). Hablemos de Política Educativa América Latina y el Caribe. Estudiantes desvinculados: Los costos reales de la pandemia. <http://dx.doi.org/10.18235/0003884>

Cabero Almenara, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *RUSC*, revista de la sociedad y el conocimiento. 3(1). Recuperado de <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v3n1-cabero/265-1182-2-PB.pdf>

Cebrián, M. (Coord.). (2007). Innovar con tecnologías aplicadas a la docencia universitaria. En (Coord.) Enseñanza virtual para la innovación universitaria (2da ed.). Narcea.

Claro, M. (2020). En IIPE UNESCO América Latina. Tendencias y desafíos de las políticas digitales en Educación [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZsMjia3u4rY&feature=youtu.be>

Chehaibar, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En Educación y pandemia. Una visión académica. UNAM. Recuperado de https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Finquelievich, S. y Prince, A. (2006). Universidades y TICs en Argentina. Las Universidades Argentinas en la sociedad del conocimiento. *e-I@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 4(15),39-58. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4964/496451230004.pdf>

Kelly, V. y Soletic, A. (2022). Estudio de políticas digitales en educación en América Latina: tendencias emergentes en contexto de pandemia y perspectivas de futuro. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381837>

López, N., Lugo, M. y Toranzos, L. (2014). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina, 2014: políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina, p. 68. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230080>

Moore, M. y Kearsley, G. (2012). Distance Education: A Systems View of online learning (3a ed.). Belmont: Wadsworth, Cengage learning.

OCDE. (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo



milenio en los países de la OCDE. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

Oltolina Giordano, M. (2015). La formación de competencias digitales de estudiantes de profesorado universitarios: la estrategia de e-actividades en un modelo de aula extendida (Tesis de posgrado). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1214/te.1214.pdf>

Orozco Infante, M. (2020). Implementación de la clase invertida con el uso de herramientas digitales en educación superior. *Lucens*, v 5, n° 5. Recuperado de <https://es.calameo.com/books/0067627269649b6d46a61>

Salvatierra, F. (2020). En IPE UNESCO América Latina (2020). Tendencias y desafíos de las políticas digitales en Educación [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZsMjia3u4rY&feature=youtu.be>

Tauber, F. (2021). Prólogo. En Palma. S. (coord). Redes de organización y solidaridad en pandemia. EDULP. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/118138>

UNESCO. (2021). Universidades del futuro. Visión 2030. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2021/02/19/universidades-del-futuro-vision-2030/>

UNLP. Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías. (2019). Informe Técnico 2019. Recuperado de <http://www.entornosvirtuales.unlp.edu.ar/assets/files/Informe%20Tecnico%202019.pdf>

Vélez Holguín, R. (2020). Retos de las universidades latinoamericanas en la educación virtual *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 59, 2020. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n59a1>

Curso Introductorio a la carrera de Licenciatura en Nutrición: experiencia y valoraciones de los/as ingresantes 2022

Lucas Besada
Leticia Bravi
Noelia Giselle Castro
Santiago Garriga Olmo*
Victoria Núñez

Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de La Plata

*(FCM/IdIHCS-UNLP-Conicet)

besadalucas@gmail.com

leticiabravi@gmail.com

gcastro@med.unlp.edu.ar

victorian671@gmail.com

santiago.garriga@hotmail.com

RESUMEN

La ponencia indaga sobre la valoración de los/as ingresantes experiencia en la experiencia del Curso Introductorio de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata en 2022.

Para esto, realizamos una encuesta a los/as ingresantes en la que preguntamos acerca de sus valoraciones de las actividades realizadas, los materiales bibliográficos y el rol de los/as docentes durante el Curso Introductorio. De esta manera, nos proponemos contribuir al conocimiento acerca de “las prácticas de los sujetos institucionales y sus reflexiones retrospectivas sobre lo vivido” (Carli, 2012, p. 26) en una instancia clave de las trayectorias que constituye “un período de incertidumbre” (Pierella, 2014).

En primer lugar, describimos las características y el contexto en el que se desarrolló el Curso Introductorio. Luego, mostramos los resultados de la encuesta que respondieron 418 estudiantes que realizaron dicho Curso. Por último, presentamos las reflexiones de estos resultados con la intención de proporcionar aportes al campo de la educación universitaria.

PALABRAS CLAVE: Curso Introductorio; Experiencia; Ingresantes; Licenciatura en Nutrición; Tutorías.



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo indaga sobre la valoración de los/as ingresantes experiencia en la experiencia del Curso Introductorio de la carrera de Licenciatura en Nutrición (LEN) de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en 2022.

Para esto, realizamos una encuesta a los/as ingresantes en la que indagamos acerca de sus valoraciones y opiniones de las actividades realizadas, los materiales bibliográficos y el rol de los/as docentes durante el Curso Introductorio. De esta manera, nos proponemos contribuir al conocimiento acerca de “las prácticas de los sujetos institucionales y sus reflexiones retrospectivas sobre lo vivido” (Carli, 2012, p. 26) en una instancia clave de las trayectorias que constituye “un período de incertidumbre” (Pierella, 2014). Por este motivo, nos resulta relevante conocer la valoración de los/as estudiantes de su propia experiencia en el primer tramo de la carrera.

En primer lugar, describimos las características y el contexto en el que se desarrolló el Curso Introductorio. Luego, mostramos los resultados de la encuesta que respondieron 418 estudiantes que realizaron dicho Curso. Por último, presentamos las reflexiones de estos resultados con la intención de proporcionar aportes al campo de la educación universitaria.

Características y contexto del Curso Introductorio 2022

Para el análisis de la experiencia estudiantil debemos dar cuenta de sus marcos académicos, organizacionales e institucionales ya que, como señalan Sosa y Saur (2014), las experiencias de los/as estudiantes universitarios/as no pueden definirse en sentido abstracto.

El Curso Introductorio a la carrera de Licenciatura en Nutrición fue implementado como un dispositivo institucional de la FCM bajo la premisa de garantizar el derecho a la educación superior. En este sentido, el Curso tuvo varios objetivos:

- Acompañar en los inicios de la vida universitaria con algunas lecturas y actividades de reflexión sobre las características y temas de agenda de las instituciones universitarias.
- Desarrollar la disposición para el trabajo en colaboración, promoviendo instancias de reflexión, debate e intercambio de ideas, en pos de favorecer el desarrollo de la autonomía del estudiante en la Facultad.
- Generar condiciones para la conformación de grupos de estudio y de referentes docentes.
- Ofrecer ayudas para que los y las ingresantes desarrollen prácticas de estudio propias del ámbito universitario a propósito de la presentación de las materias de primer año.

El Curso fue de carácter obligatorio pero no eliminatorio, tuvo una duración de 5 semanas (se inició el 31 de enero y finalizó el 7 de marzo) y se desarrolló bajo la *modalidad a distancia* con encuentros sincrónicos y asincrónicos a través de la plataforma virtual

Entorno Educativo, de la Facultad de Ciencias Médicas. En el marco de lo que es el ingreso a la vida universitaria, una vez finalizado el Curso Introductorio se desarrolló, hasta el 30 de junio, un espacio opcional de tutorías para los/as ingresantes que estuvo a cargo del mismo equipo.

La totalidad de estudiantes inscriptos para el ciclo 2022 fue de 1.301. El cuerpo docente estuvo conformado por 2 coordinadores y 21 docentes. El cuerpo docente estuvo conformado por 11 estudiantes avanzados/as de la carrera, 7 graduados/as de la misma y 3 docentes de alguna cátedra de la Facultad. Cada docente tuvo a su cargo una comisión con, aproximadamente, 60 estudiantes cada una. Los encuentros de cada comisión fueron semanales y allí se desarrollaron los diversos ejes temáticos del Curso.

Una vez finalizado el tramo obligatorio del Curso, el mismo equipo estuvo a cargo de las tutorías. Cada uno/a de los/as docentes desempeñó el rol de tutor/a acompañando a los/as estudiantes en el primer cuatrimestre de cursadas. Sin embargo, estas tareas no estuvieron completamente escindidas. Queremos resaltar que muchas veces el trabajo como docentes durante el tramo obligatorio también implicó llevar adelante tareas más parecidas a las de un tutor/a, esto es: abordar dudas generales acerca del funcionamiento de la FCM, resolver cuestiones administrativas, orientar a los/as estudiantes en cuestiones generales que hacen a la vida universitaria, entre otras. En este sentido, el rol de cada uno/a fue acompañar y orientar a los/as ingresantes “con el propósito de generar mejores condiciones para su inclusión en la vida universitaria y favorecer su permanencia”.

Actividades realizadas y bibliografía utilizada en el Curso Introductorio

Durante el inicio del Curso se desarrollaron diversas actividades para acercar a los/as ingresantes a la reflexión, el debate y el intercambio de opiniones en relación a temas de agenda como “Salud colectiva”, “Soberanía alimentaria” y “Género”. Los contenidos bibliográficos y las actividades, estaban contenidos en el cuadernillo compilado por los/as coordinadores/as y algunos/as docentes de la carrera. Principalmente, las actividades estuvieron orientadas al trabajo grupal con el propósito de que los/as estudiantes construyan lazos y vínculos entre ellos/as. Además, durante esta instancia se promovió la revisión e integración de contenidos de Química, para que los/as estudiantes cuenten con conocimientos previos al momento de cursar Bioquímica, materia troncal del primer año.

En la primera semana se abordó un texto que introdujo a los/as estudiantes en temas vinculados a las problemáticas de salud y a partir de ello debieron realizar una actividad práctica sobre el tema.

En la segunda semana, se trabajó sobre los conceptos de Seguridad y Soberanía Alimentaria a partir de un texto publicado en una revista indexada y una clase brindada por una docente referente del tema. Siguiendo con los lineamientos de la primera semana, los/as estudiantes también debieron entregar un trabajo escrito de análisis y comprensión del texto.

Durante la tercera semana, se buscó problematizar sobre la importancia de la perspectiva



de género en el ámbito de la salud a partir de un texto sobre el tema con el objetivo de problematizar el concepto de género y los derechos en el ámbito de la salud pública, y reflexionar sobre las prácticas de salud desde una perspectiva de género. Las actividades planteadas en el cuadernillo buscaron incorporar la perspectiva de género en el análisis de los eventos alimentarios, y las mismas desencadenaron situaciones de debate enriquecedoras entre los/as ingresantes durante los encuentros sincrónicos.

A partir de la cuarta semana del Curso Introductorio, se dio lugar al abordaje y resolución del módulo de Química. Se trabajó con este módulo durante dos semanas, teniendo en cuenta la importancia que adquieren los conocimientos para la cursada de Bioquímica, En este sentido, se utilizaron actividades prácticas planteadas en el cuadernillo y en encuentros sincrónicos con los/as estudiantes.

De manera transversal al trabajo de cada comisión, los/as estudiantes contaron con charlas que abordaron diversos temas de interés. La charla sobre “Salida laboral de un Lic. en Nutrición” con la que se buscó que los/as estudiantes conocieran distintos perfiles laborales, más allá del imaginario más difundido de que el/a nutricionista solo puede “atender en el consultorio”. Con un propósito similar, y teniendo en cuenta que la carrera de LEN contempla la producción de una tesina, los/as estudiantes también contaron con una charla a cargo de graduadas de la carrera que contaron su experiencia como estudiantes en la elaboración de la tesina. También hubo un encuentro virtual con representantes de Bienestar Universitaria de la UNLP, quienes les brindaron información sobre la inscripción a becas, el albergue universitario, el comedor estudiantil, actividades deportivas gratuitas, entre otras políticas que se desarrollan en el marco de la Universidad.

En las últimas semanas del Curso, también se desarrollaron encuentros sincrónicos entre los/as estudiantes y los/as docentes de las cátedras del primer año, donde presentaron su materia, explicaron sobre la modalidad de trabajo en cada cursada, contenidos generales e información importante que pudiera ser de interés para los/as estudiantes en general. Esto resultó relevante si tenemos en cuenta que las cursadas del primer cuatrimestre se desarrollaron de manera virtual.

Resultados de la encuesta a ingresantes 2022 acerca del Curso Ingreso 2022 y de las cursadas del primer cuatrimestre de la carrera

Como planteamos, la encuesta realizada a los/as ingresantes tuvo como objetivo conocer la experiencia y la valoración de los/as estudiantes respecto a los contenidos, materiales y actividades desarrolladas durante el Curso.

Siguiendo a Lenz (2016), consideramos el ingreso a la vida universitaria en un sentido amplio, esto implica instancias que no son solamente evaluativas sino que también se encuentran vinculadas a la ambientación de los/as ingresantes a la vida universitaria. Por este motivo, las preguntas estuvieron orientadas a conocer aspectos disciplinares y académicos de la experiencia pero también a indagar en elementos relacionados con

la ambientación a la vida universitaria. A continuación, presentamos los resultados de la encuesta.

En primer lugar, quisimos conocer cuál fue el principal aporte que los/as ingresantes valoraron del Curso (figura 1). En una respuesta de opción cerrada, la mayoría (35%) respondió que lo más importante fue “entender el funcionamiento de la Facultad” y en segundo lugar “aprender contenidos de la carrera” (32%). Luego siguieron la lectura y producción de textos académicos (18%) y conocer compañeros/as de la carrera (12%). El aporte menos relevante fue “retomar una rutina de estudio y lectura” (2%).



Figura 1. Aporte del Curso Introdutorio.

A lo largo del Curso Introdutorio los/as estudiantes trabajaron con diferentes textos académicos que permitieron explorar áreas temáticas en torno a la *salud, perspectiva de género, seguridad y soberanía alimentaria*. En este sentido, preguntamos acerca del grado de dificultad que presentaron los materiales de lectura para los/as estudiantes (figura 2). Observamos que a la mayoría (66%) no les resultó “ni fácil ni difícil”, mientras que para el 20% de los estudiantes los textos utilizados fueron de “fácil lectura” y un 5% señaló que el material fue “muy fácil”.

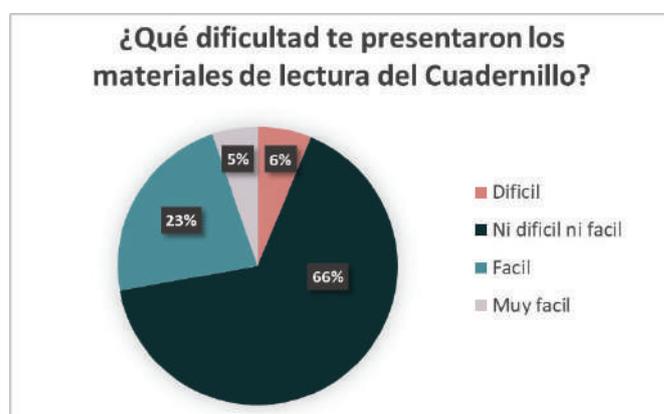


Figura 2. Dificultad de los materiales de lectura del cuadernillo.



Por otra parte, como muestra la figura 3, preguntamos por el interés de los materiales leídos. De acuerdo a las respuestas recolectadas, para el 63% de los ingresantes las lecturas propuestas resultaron “muy interesantes” mientras que un 33% indicaron que las lecturas resultaron “un poco interesante”.

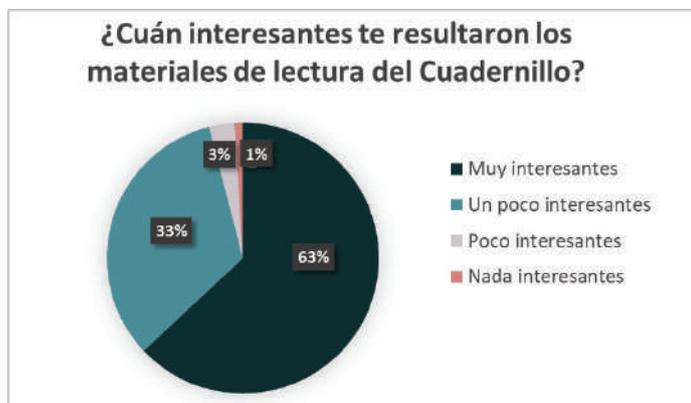


Figura 3. Interés en los materiales de lectura del cuadernillo.

Como señalamos, en el cuadernillo del Curso Introductorio se plantearon una serie de actividades con el objetivo de fomentar la comprensión y reflexión sobre los materiales de lecturas utilizados, y además se enunciaron ejercicios prácticos que permitieron aplicar para su resolución los contenidos de Química. En razón de esto, preguntamos por el grado de dificultad que presentaron dichos ejercicios. Como se puede apreciar en la figura 4, el 44% de los/as estudiantes respondieron que los ejercicios “no fueron ni fáciles ni difíciles”, el 33% indicó que tuvieron “un poco de dificultad” para realizarlos, mientras que el 20% respondió no haber tenido dificultades. Solamente el 3% de los/as estudiantes consideró que los ejercicios le presentaron “mucho dificultad”.

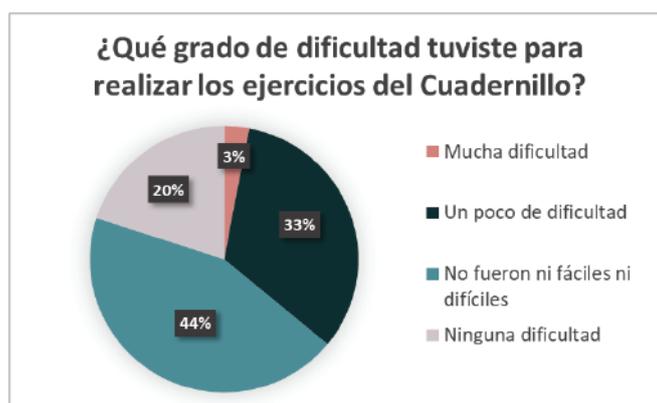


Figura 4. Grado de dificultad para realizar las actividades del cuadernillo.

Por otra parte, además de coordinar las diferentes actividades propuestas semana a semana, los/as tutores/as se encargaron de facilitar y brindar información sobre los

procedimientos administrativos que involucra el ingreso a la facultad; planificar y llevar adelante encuentros sincrónicos; responder consultas y orientar a los/as estudiantes sobre los diferentes trabajos y actividades planteadas; evaluar y brindarle una devolución cualitativa a los/as estudiantes sobre los trabajos presentados, de forma individual y grupal; mantener una comunicación continua con los/as ingresantes a través de los diferentes medios, y acompañar a quienes requirieron de cualquier ayuda vinculada al ingreso y a su continuidad en el mismo. En este sentido, preguntamos a los/as estudiantes “¿cómo calificarías el trabajo de tu tutor/a?” y de acuerdo a las respuestas, los/as tutores/as tuvieron un rol muy importante para los/as ingresantes. Esto se refleja en que para la gran mayoría (84%) el trabajo del/a tutor/a fue “muy bueno” y el 14% consideró que el trabajo fue “bueno”. Es decir, casi la totalidad de los/as estudiantes (98%) destacaron positivamente el trabajo realizado.



Figura 5. Calificación al trabajo del tutor

Como se describió previamente, a medida que los estudiantes transitaron el Curso Introductorio, se desarrollaron diferentes actividades transversales a todas las comisiones con el objetivo de que los/as estudiantes conozcan aspectos disciplinares de la carrera, la cultura institucional de la Facultad y promover así la afiliación a la vida universitaria. En este sentido, en una pregunta con respuestas de opción múltiple, le preguntamos a los/as estudiantes cuál o cuáles fueron las actividades más interesantes (figura 6). Observamos que la actividad más interesante fue la clase en la que se abordaron contenidos sobre Soberanía Alimentaria (72%). En segundo lugar, pero casi con la mitad de respuestas que la anterior, la charla sobre la salida laboral resultó interesante para el 38% de los/as estudiantes. Luego, un 22% de los estudiantes indicaron que les resultó interesante las charlas dictadas por los/as docentes de las cátedras de primer año en donde contaron aspectos relevantes acerca de las cursadas y explicaron modalidades de trabajo de cada materia. Menor consideración tuvo la charla sobre Bienestar Estudiantil (15%) y la presentación sobre la producción de tesinas (0,7%).



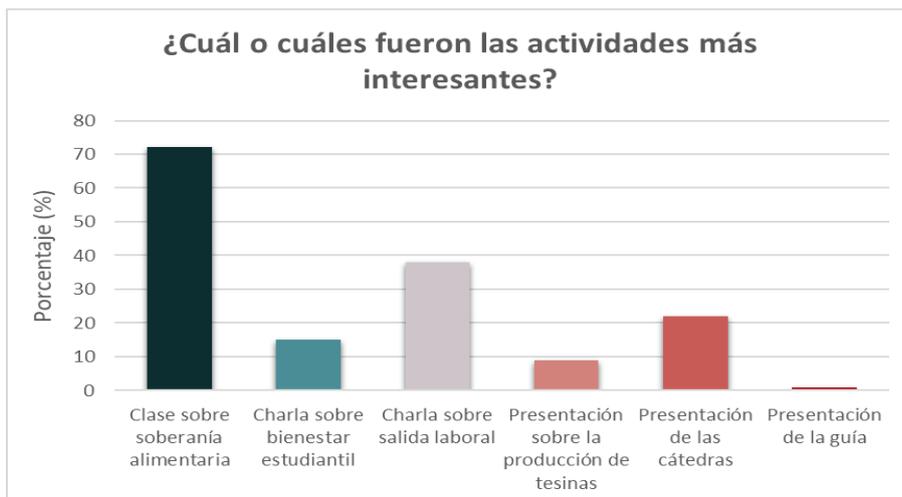


Figura 6. Actividades extras que los alumnos percibieron como más interesantes (opción de respuesta múltiple).

Por último, preguntamos por las actividades y/o contenidos que a los/as estudiantes les gustaría abordar en el Curso Introdutorio, es decir, indagamos acerca de “lo que faltó” (figura 7). En base a los resultados se encontraron dos respuestas mayoritarias: por un lado, el dictado de talleres sobre técnicas de estudio (60%) y el acompañamiento para las cursadas del primer semestre (58%). Además, un 30% de los/as estudiantes indicaron que les gustaría incluir en el curso de ingreso charlas y actividades para conocer la Facultad.



Figura 7. Contenidos o temas que los y las estudiantes quisieran que se aborden en el Curso Introdutorio (opción de respuesta múltiple).

Reflexiones finales

La encuesta realizada a los/as ingresantes de la carrera de Licenciatura en Nutrición nos permitió conocer las experiencias y las valoraciones de los/as propios/as estudiantes

acerca de un dispositivo institucional que tuvo como objetivo promover el ingreso a la vida universitaria. Se trata de un acercamiento exploratorio para conocer aspectos generales de la experiencia en el Curso Introdutorio de la carrera.

Como primera observación general podemos señalar que los/as ingresantes valoraron positivamente tanto las herramientas disciplinares como aquellas que contribuyen a la construcción del oficio de estudiante universitario. En este sentido, los dos aportes más importantes del Curso fueron “entender el funcionamiento de la Facultad” (35%) y “aprender contenidos de la carrera” (32%).

En cuanto a las cuestiones de carácter académico y disciplinar, la mayoría de los/as estudiantes (66%) respondió que los materiales de lectura no le presentaron dificultades. Un número similar de estudiantes consideró dichos materiales “muy interesantes” (63%). Es decir, el porcentaje de estudiantes que respondieron que la lectura fue “muy interesante” es casi la misma que la cantidad de estudiantes que señalaron que el material bibliográfico no les presentó dificultades. Ante esto, nos preguntamos si existe relación entre el interés por los materiales de trabajo propuestos en el Curso con la dificultad de los/as estudiantes al momento de la lectura.

Por otra parte, los/as estudiantes respondieron que no tuvieron grandes dificultades para realizar los ejercicios del Cuadernillo, esto se refiere a los ejercicios de química y trabajos de comprensión y producción de textos. Sin embargo, nos queda por indagar la articulación entre los ejercicios propuestos para el Curso y las materias del primer año para que, como muestran antecedentes sobre el tema, el ingreso no se convierta en una “isla” de las trayectorias universitarias (Botto, 2015).

Respecto a la tarea de cada docente y su rol como tutores/as, los resultados muestran la importancia que tuvieron para los/as estudiantes. Entendemos que el alto porcentaje de estudiantes que valoraron positivamente la figura del tutor/a muestra la relevancia que adquiere el acompañamiento en el ingreso a la universidad. Más allá de la incidencia que pueda tener el tutor/a en las trayectorias educativas posteriores, consideramos que su tarea es indispensable, aunque no suficiente, para garantizar el derecho a la educación, promover y facilitar el ingreso a la vida universitaria.

Por otra parte, el interés que despertó la actividad sobre *Soberanía Alimentaria* nos permite considerar la importancia que despierta el tema en los/as ingresantes a la carrera y que contribuye a desandar el imaginario sobre el trabajo y la disciplina del/a nutricionista. Con el abordaje de este tema, los/as estudiantes valoraron positivamente una nueva perspectiva y dimensión de la alimentación que hasta entonces no conocían.

En la última pregunta, al indagar por el espacio de las tutorías una vez finalizado el Curso Introdutorio, vemos que las respuestas estuvieron orientadas, principalmente, a continuar con el acompañamiento institucional ya que la mayoría de los/as estudiantes respondieron que esperaban contar con “acompañamiento para las cursadas del primer cuatrimestre” (57,9%) y “talleres y técnicas de estudio” (59,8%). A partir de esto, entendemos que para



los/as ingresantes resulta importante continuar con el acompañamiento docente una vez finalizado el Curso.

Por último, no queremos dejar de mencionar que para un mejor abordaje del ingreso a la universidad es necesario realizar un seguimiento longitudinal de las trayectorias que nos permita conocer de qué manera la experiencia en el Curso Introdutorio se configuró en las experiencias posteriores.

BIBLIOGRAFÍA

Botto, Malena (2015). El Curso de Ingreso como pasaje y como isla: Una vuelta de tuerca a la noción de "inclusión". *El Toldo de Astier*, 6 (10): 80-91.

Carli, S. (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. 1ª ed.- Siglo Veintiuno Editores.

Lenz, S. (2016). Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización: estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia. En: Del Valle, Montero y Mauro (comp.) *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 249-269). 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC-CONADU: CLACSO.

Pierella, M. P. (2014). La autoridad en la universidad: vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. 1ª ed. Paidós.

Sosa, M. y Saur, D. (2014). Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba. En: Carli, S. (comp.) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*.

Docencia y activismo en el aula

R. Belén Giménez

IESyH/UNaM/CONICET/UNLP(Argentina)

gimenezbeluu@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es compartir el recorrido realizado durante mi formación en docencia universitaria en carácter de adscripta estudiante y graduada, mismo que se dio en paralelo a mi activismo por los derechos de las personas con discapacidad.

En mi experiencia como adscripta me propuse el desafío de recuperar los aportes de algunas personas con discapacidad y sus activismos para lograr su articulación con los contenidos curriculares. Un fin que fue perseguido en conjunto a los diferentes equipos de cátedra de los que formo parte.

Así mismo, me propongo reflexionar sobre la formación de docentes críticos y reflexivos comprometidos con las transformaciones sociales.

La metodología utilizada responde a la sistematización y análisis de registros de experiencias diversas realizados durante el periodo de adscripción desde el año 2017 hasta el año 2021 en las cátedras de Pedagogía General e Introducción a la Sociología del profesorado en Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad de Misiones (UNaM).

PALABRAS CLAVE: Docencia; adscripción; activismo; educación; activismo.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años los espacios de activismo y militancia han logrado que los motivos de sus luchas y sus demandas lleguen a más personas por medio de la divulgación en redes sociales y la producción de contenidos audiovisuales.

Nos encontramos transitando una época de continuos cambios. Las sociedades se transforman y con ellas las prácticas sociales, somos el resultado del movimiento de estructuras que en algún momento se creían inamovibles y la educación se encuentra inserta como pieza clave para esos desplazamientos. Es por esto que la práctica educativa



no puede estar aislada de los contextos sociales e históricos.

El aula se volvió un espacio propicio para recuperar los aportes que nos brindan los activismos y lograr su articulación con los contenidos curriculares, o al menos es eso lo que venimos sosteniendo hace algunos años dentro de los equipos de cátedra de los que formo parte.

En la siguiente producción se comparte la vinculación entre la articulación anteriormente mencionada, se exterioriza las experiencias de lo que considero como el inicio de mi formación en la docencia universitaria, y expone una reflexión acerca de lo vivenciado durante el periodo de adscripción efectuado.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE ADSCRIPCIÓN

En Argentina dentro de los rangos académicos se encuentran los cargos de auxiliares docentes que incluyen a los ayudante de Primera Categoría o adscriptos graduados y los ayudante de Segunda Categoría o adscripto estudiante. La experiencia de adscripción propone desarrollar diversas tareas y actividades en las que se pone a prueba los conocimientos teóricos habilitando el registro de los problemas y dificultades en el desarrollo y la planificación de las clases, misma experiencia que evalúa el alcance de sus acciones enriqueciendo sus conocimientos y habilidades.

Mi experiencia en el cargo de auxiliar docente se tiene dos momentos, el primero comenzó en el año 2017 como adscripta estudiante y se extendió hasta el año 2019, y el segundo como adscripta graduada que va desde el año 2020 hasta la actualidad.

En el periodo realicé tareas vinculadas con la organización de la cátedra como la lista de estudiantes y planilla de asistencias, participé de las capacitaciones, formaciones y reuniones con el equipo de trabajo. Con el pasar de los años las tareas se fueron complejizando y los docentes me invitaron a colaborar en la búsqueda de bibliografía, la elaboración del material didáctico, de trabajos prácticos y en la preparación de las clases.

Esta invitación fue muy significativa en mi formación porque me permitió tener mis primeras experiencias en docencia al mismo tiempo que me abrió una puerta para llevar al aula propuestas vinculadas al activismo y las producciones que venían realizando algunos compañeros militantes por los derechos de las personas con discapacidad (en adelante PcD) también autopercebidos como personas "discas". Frente al término - a modo de aclaración - Daiana Travesani (2021) sostiene que el:

Devenir discas es apoyar la abolición del modelo de la normalidad que trae aparejado al capacitismo, es abolir la idea de esta etiqueta como negativa y posicionarse desde el lugar de la mirada radical de la discapacidad, desde la teoría crip e invitarse a ir más allá. Correrse de mirada peyorativa que le ha dado la sociedad a este término. (p.136)

Hace algunos años que la comunidad de PcD viene llevando adelante una lucha por el reconocimiento de sus derechos, pero la misma no llegaba al aula, los programas de las cátedras estaban plagados de autores hablando sobre discapacidad pero ninguno desde su experiencia pese a tener autores que trabajan la temática en primera persona.

Con los equipos de cátedra nos propusimos comenzar a modificar esta realidad dentro del profesorado, en los programas incluimos a autores como Anahí Guedes de Mello, Diana Vite que son investigadoras con discapacidad, entre otras. Así mismo empezamos a incluir los posts de las redes sociales y producciones de Daiana Travesani, Itxi Guerra, Julia Risso y muchas otras, que sirvieron de insumo para las clases teóricas y los trabajos prácticos.

En nuestras clases tuvimos como expositores a integrantes del Movimiento de Estudiantes en Unidad. Un movimiento que se conformó a principios de 2019 en la FHyCS debido a la inaccesibilidad de la cursada que obstaculizaba la permanencia y el egreso de los estudiantes con discapacidad en nuestra casa de estudios.

Todas estas acciones nos llevaron a ir construyendo espacios de formación docente anticapacitista. Frente al término capacitismo, Anahí Guedes de Mello (2016) –basándose en los trabajos de Fiona K. Campbell y Martha Nussbaum- afirma que este

Puede asociarse con la producción de poder y está relacionado con el tema del cuerpo y con una idea del patrón corporal/perfecto funcional: [...] una red de creencias, procesos y prácticas que produce un tipo particular de yo y cuerpo (el estándar corporal) que se proyecta como el perfecto, típico de la especie y, por lo tanto, esencial y completamente humano (p. 3272).

Lograr esta articulación entre el activismo de PcD y las cátedras fue un trabajo que nos llevó algunos años principalmente porque implicaba revisar y reflexionar sobre las propias prácticas y el accionar en el aula.

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE DOCENTES CRÍTICOS Y REFLEXIVOS

Muchas prácticas escolares se han vuelto obsoletas. Los docentes venimos con matrices escolares tradicionales que responden a la idea tan arraigada de alumnos como sujetos pasivos, que está muy alejada del pensamiento crítico reflexivo y nada tienen que ver con el aprendizaje significativo. Digo esto consciente de que estas realidades aún existen y es indispensable reconocerlas para problematizarlas, ya que como sostiene Sandoval (2016) no es posible ocultar la realidad, a riesgo de negarla, debido a que hay una responsabilidad compartida en ella” (p.29). Si queremos promover cambios socioculturales es necesario poner la mirada en el aula para observar las prácticas educativas y sus actores.

Si los contextos se encuentran en constante mutación, las escuelas deberían acompañar



las mismas. Algo fundamental para pensar en la construcción de “una sociedad abierta, plural y democrática, en la que cada individuo sea partícipe y por ende, responsable dentro del tejido social” (Hernández, Maldonado, y Ospina, 2015, p. 92) es la formación de los integrantes de la comunidad. Que a su vez deberían tener la oportunidad de desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo. En consecuencia no podemos pretender que los estudiantes estén excluidos.

Si bien Freire lo viene planteando desde el siglo pasado, solo hace algunos años la temática de la docencia crítica y reflexiva se instaló en los grandes debates sobre el cambio educativo.

Considero entonces que para pensar en un cambio educacional es necesario primero pensar en la formación de docentes críticos y reflexivos. Los cambios en las aulas se dan solamente con los docentes que se animan a la transformación. Transformar, implica en primer lugar mirarse, observarse, encontrarse. Solo después de esto podemos pensar en los posibles cambios de nuestras prácticas, que luego quizás invitarán a los estudiantes a reflexionar.

La práctica reflexiva no es algo que surge con naturalidad o de una manera fácil. Respecto a esto Anijovich, y Capelletti (2018) escriben que: “reflexionar en este sentido implica revisar la experiencia, analizarla críticamente en tanto se acerca o se aleja de las intenciones previstas y de los hechos logrados” (p.78). Y en esta misma línea continúan su idea afirmando que la práctica reflexiva trata de “poner en diálogo ese proceso analítico no solamente con la experiencia y nuestras teorías en uso, sino con principios teóricos que nos permitan profundizar sobre ella” (Anijovich, y Capelletti, 2018, p.78).

El ejercicio de la reflexión de las prácticas educativas sirve, o debería, para mejorar las respuestas de los docentes ante las situaciones surgidas en el aula. Considero al igual que Schön (1992) que la docencia y su éxito dependen de la habilidad para manejar la complejidad y resolver los emergentes surgidos en el aula.

Es así que después de tomar distancias sobre mis residencias, como primera acción en mi camino hacia una docencia crítica y reflexiva, me dispuse a observar mi desempeño en el aula con detenimiento para hacer un análisis crítico sobre el mismo.

Los cambios son difíciles pero son posibles. Es necesario que los docentes cuestionen y reflexionen sobre sus prácticas en el aula para poder problematizarlas, ya que es a través de las mismas que se enseña, se transmite conocimiento, y se acompaña a los estudiantes en la construcción del pensamiento crítico reflexivo.

La sociedad “Necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política.” (Freire, 1969, p.58).

CONCLUSIONES

A modo de conclusión creo necesario enfatizar en la recuperación de las voces de los sujetos que habitan los activismos, sus experiencias y aportes, puesto que considero

sumamente importante sus aportes para la construcción de una universidad que contemple a la diversidad.

En lo que respecta a mi experiencia de adscripción considero que fueron claves para mí formación en docencia universitaria las actividades realizadas porque me permitieron encontrar herramientas con las que pude repensar mi accionar en el aula y pensar en la construcción del camino docente a seguir.

Asimismo resaltó la importancia de la formación de equipos de cátedra que fomente la participación horizontal de sus integrantes.

“El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa.” (Freire, 1979, p.72)

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, Rebeca, y Capelletti, Graciela (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. Espacios en blanco. *Revista de educación*, (28). ISSN: 1515-9485. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384555587005>

Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno editores.

Mello, A. (2016). Deficiência, Incapacidade e Vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC, *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, pp. 3265-3276. Disponible en: <https://www.scielo.org/article/csc/2016.v21n10/3265-3276/pt/>

Travesani, D. (2021). *Me proclamo disca me corono renga*. Rosario.

Sandoval Álvarez, Rafael (2016). Sujetos y reflexividad crítica sobre la práctica. *Utopía y praxis latinoamericana*, 21(73). ISSN: 1315-5216.

Schön Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.



El análisis didáctico como herramienta de profesionalización de la docencia universitaria en el marco del Sistema de adscripción

Sofía Bugallo
Mariana Lugones

Facultad de Psicología, UNLP
sofiabugallo@gmail.com
marianalugonesnqn@gmail.com

RESUMEN

El relato de experiencia presentado aquí retoma lo producido en el marco del Sistema de Adscripción a la Docencia Universitaria a la cátedra Planificación Didáctica y Prácticas de Enseñanza en Psicología, materia de quinto año del Profesorado en Psicología de la UNLP.

Durante el ciclo lectivo hemos realizado el análisis didáctico del desarrollo de la propuesta de algunas comisiones de trabajos prácticos a partir de la observación participante de las aulas virtuales y encuentros sincrónicos. Análisis que devuelve una mirada interesante sobre la particularidad que asume la concreción de las clases teniendo en cuenta los distintos perfiles de los docentes y estudiantes que participan en cada grupo.

Luego de este análisis sostenemos que la vuelta a la presencialidad a las aulas universitarias debe poner de relieve la experiencia ganada en contexto de Pandemia y articular con las aulas virtuales de los entornos institucionales en pos de acompañar las trayectorias educativas de nuestros estudiantes para garantizar su permanencia y egreso de la Universidad.

PALABRAS CLAVE: Análisis; Didáctico; Configuración didáctica; Virtualización; Profesionalización.

INTRODUCCIÓN

Las medidas de emergencia tomadas en nuestro país frente a la pandemia del Covid-19, signada por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, produjo la suspensión de la presencialidad en todos los niveles del sistema educativo.

A partir de dicha medida, desde la UNLP se tomó la decisión de la virtualización de las

clases, esta modalidad se sostuvo durante los años 2020 y 2021. Durante el ciclo lectivo 2021, en la Facultad de Psicología contamos con el entorno educativo MoodlePsico donde cada cátedra tiene su propio espacio de intercambio con los estudiantes.

En este relato describiremos una experiencia del año 2021 en el marco del Sistema de Adscripción a la Docencia Universitaria a la cátedra Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología, del Profesorado en Psicología (UNLP). En este trayecto formativo se nos propuso como una de las actividades, la observación de las aulas y clases de cuatro comisiones de trabajos prácticos que estuvieron a cargo de distintos docentes de la materia. Esta propuesta consistía en que realicemos un análisis didáctico de las aulas virtuales de la plataforma MoodlePsico y en la observación participante de algunos encuentros sincrónicos previstos por los ayudantes.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El aula de la materia de la que realizamos el análisis se configura a partir de un espacio general que se utiliza para publicar documentos de relevancia de la cursada como lo son el programa y cronograma y también se utiliza para convocatoria a actividades y comunicación de novedades. Luego hay un espacio destinado a las clases teóricas y uno específico para cada comisión de trabajos prácticos, que es en el que centramos el análisis.

Para esta tarea asumiremos la noción de análisis didáctico propuesto por Gloria Edelstein (2011) quien plantea al mismo con la intención de aportar una alternativa concreta, que se constituya en herramienta intelectual para que los y las docentes operen con potencialidad desde esta posición de reflexividad crítica y contextualizada acerca de sus propias prácticas. Que habilite una labor analítica rigurosa al volver sobre las propias clases, objetivar los hechos y procesos que en ellas acontecen, lograr nuevas comprensiones y a partir de ello recrearlas. De esta manera, profesores/as se constituyen en productores de conocimiento desde sus enseñanzas acerca de la enseñanza.

Si bien, desde las reuniones de cátedra se acordaron algunas líneas de trabajo sabemos que, en la docencia, el estilo de cada docente cobra una significación particular en las clases junto con los intercambios con los estudiantes. Tomando el concepto de Litwin (1997): *Configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción, en cada una, entonces, se pueden reconocer modos particulares de práctica docente.*

El proceso de observación de las aulas de las comisiones de trabajo prácticos propuestas y de las clases teóricas, es un proceso que hace a la formación docente, como un recurso para llevar adelante un análisis didáctico. Esta materia tiene como modalidad de acreditación la promoción directa, lo que implica que los estudiantes deben asistir a las clases prácticas y a las clases teóricas dictadas por la adjunta a cargo. Así como realizar las tareas que allí se le soliciten. Esto hace a la particularidad de la cursada, lo que implica un



compromiso de parte de los estudiantes que repercute necesariamente en la continuidad de sus trayectorias.

Partiendo de tomar al conocimiento como de naturaleza social y cultural, se podría afirmar que, en este contexto de pandemia, las formas de desarrollar una clase se vieron necesariamente modificadas e influenciadas por este contexto mundial. Y esto hizo a una particularidad que no se había previsto ni anticipado. En este sentido el trabajo de las y los docentes de la cátedra con el conocimiento se vio interpelado por una nueva modalidad de trabajo: la obligatoria virtualización de las clases.

En este sentido, retomamos la idea de las prácticas de enseñanza como prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concretos. Prácticas que sólo pueden entenderse en el marco del contexto histórico, social e institucional del que forma parte y en atención a las personas involucradas en cada caso. Desde aquí partimos para realizar este análisis de las aulas y clases observadas.

El estilo, que podría definirse según Estela Cols como “la noción de estilo de enseñanza hace referencia a los modos personales de enseñar, a las modalidades singulares e idiosincrásicas según las cuales cada maestro concibe y lleva a cabo la tarea” (Cols, 2011, p. 77) de cada docente fue una característica fundamental al momento de abordar esta virtualización. Claramente cada cual con sus particularidades “hizo frente” a esta situación e impuso en cada clase un modo de trabajo, que consideró más adecuado a la situación. Por esto consideramos que si bien, desde el equipo de la cátedra, se coordinó un modo de trabajo grupal, cada aula dentro de la plataforma tiene sus características y propósitos, enmarcados en esta lógica general.

A partir de los análisis realizados podemos decir que algunos docentes priorizaron el trabajo en el aula virtual, de modo asincrónico con algunos encuentros vía Zoom, y hubo docentes que, en cambio, priorizaron los encuentros sincrónicos como espacio de encuentro semanal con los estudiantes.

En cuanto a las propuestas que sostuvieron parte de las actividades en la plataforma pudimos observar el uso de distintas herramientas que el entorno educativo ofrece, entre ellas: foro de presentación, documentos denominados “Clases” donde se retomaron nociones conceptuales de la bibliografía indicada, las presentaciones de PPT utilizadas en los encuentros sincrónicos, los espacios para entregar las actividades y las devoluciones. En este último punto, un recurso utilizado que resultó muy interesante fue el de realizar devoluciones de las actividades a partir de audios, consideramos que es un modo más “cercano” de llegar ya que escuchar la voz y los modos de enunciar algunas cuestiones hacen más habitable el espacio virtual. También en el aula virtual hay mensajes que resaltan la importancia tanto de las instancias sincrónicas como las asincrónicas, por ejemplo: “Recuerden que el encuentro sincrónico no es igual a la clase. Por eso, en el documento encontrarán más orientaciones y lineamientos”. Al participar de los encuentros sincrónicos se pudo observar esta posición respecto a esta interrelación entre las actividades sincrónicas

como asincrónicas, ya que en los encuentros vía Zoom se hacía referencia continuamente a lo que estaba en el aula publicado. Durante uno de los encuentros presenciados, el trabajo con el conocimiento se estructuró alrededor del documento “Clase 10” que fue subido con anticipación al aula virtual, por el intercambio que se produce es una práctica sostenida ya que quienes participaron han leído el documento e hicieron comentarios y preguntas sobre su contenido. Tal como se pudo observar en los sincrónicos, se retomaban las actividades propuestas en la plataforma, como un modo de trabajo colaborativo, en el que tanto docente como estudiantes intercambiaban pareceres y dificultades al momento de abordar algunas consignas; este modo de trabajo complementa la virtualidad con los encuentros sincrónicos. El recorrido por estas aulas fue bastante dinámico ya que contaban con una heterogeneidad de recursos y propuestas que consideramos enriquecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por otro lado, nos encontramos con propuestas donde los encuentros sincrónicos fueron priorizados, por lo que la frecuencia era semanal en los días y horarios publicados en el período de inscripción a las comisiones. Si bien, en una de estas comisiones encontramos la siguiente aclaración en el aula virtual: “*las actividades no sincrónicas en Moodle Psico son parte de “las clases”, de la cursada*” resultando de particular interés, ya que las actividades en el aula Moodle son insumo también para el intercambio en los encuentros. Sin embargo, se podría enunciar, a modo de debilidad que, por ejemplo, en el aula existe un Foro de consultas, que prácticamente no tiene participaciones, y como hipótesis podríamos pensar que tiene que ver con que las consultas se resuelven en el intercambio sincrónico. En estos casos, se pudo percibir (en el aula virtual) cierta debilidad en algunas formas de comunicar, pero entendemos que muchas cuestiones quedan por “fuera” de la plataforma, y se resolvieron vía Zoom con los estudiantes, incluso en algunos casos vía mail o mensajes de whatsapp. En las observaciones de los encuentros sincrónicos podemos resaltar los intercambios entre docente y estudiantes: los docentes hacen preguntas, retoman los comentarios, se abre el espacio para que circule la palabra y se sostienen, en caso de ser necesario, los silencios. En relación a la dimensión de intersubjetividad, tomaremos algunos indicios que fueron construidos en estos años de virtualización de las clases. Consideramos que en los encuentros sincrónicos hay un clima de confianza en los grupos, de compromiso con el espacio, estas deducciones las sostenemos a partir de observar que se encuentran las cámaras prendidas de la totalidad de asistentes, lo que permite visualizar gestos, miradas, actitudes que se van generando en el encuentro, y también la naturalidad con la que toman la palabra, hay circulación de ésta en todo momento y quienes asistieron fueron habilitando sus micrófonos cuando querían hacer alguna pregunta o comentario y lo hicieron retomando los diálogos, quedando en evidencia la escucha entre quienes asistieron.

En ese sentido, tuvo cierta dificultad la observación de una de las aulas virtuales, ya que esta funcionó como un complemento de los encuentros vía Zoom, y algunos acuerdos no



están explicitados ella, pero se percibe que fueron aclarados en el otro espacio (por ejemplo, las devoluciones de los trabajos entregados, o las fechas de encuentros sincrónicos). Las reflexiones que surgieron en los encuentros observados denotaban que tanto docentes como estudiantes, estaban en contacto por diferentes vías, y que esto había funcionado positivamente. Si bien, no consideramos que deberían utilizarse estas vías alternativas (por fuera de la plataforma como grupos de Facebook o grupos de WhatsApp), sabemos que fue un recurso que se utilizó ante el imprevisto de la virtualización. Quizá con el tiempo transcurrido se podría pensar en concentrar todas las actividades y la información en Moodle (sobre todo teniendo en cuenta el resguardo institucional que garantiza). Consideramos que es importante que toda esta información esté plasmada en la plataforma, a modo de resguardo de información institucional y de agilidad al momento de informarse.

Como debilidad en las propuestas consideramos que en ningún caso se ofrece la grabación de los encuentros sincrónicos ni registro al estilo “memoria” que podría ser de gran sostén para aquellas personas que no pueden asistir. Si bien los encuentros están pautados dentro de los horarios de las comisiones en las que se inscribieron los estudiantes, en virtualidad no fue posible el cambio de comisión. Dado que las condiciones sanitarias han cambiado hacia la segunda mitad del ciclo lectivo 2021, quizá pueden haber surgido algunos imponderables en el estudiantado limitando las posibilidades de asistir a los encuentros sincrónicos. Por eso, esta idea de pensar que es necesario que quede en el aula virtual algún registro de lo acontecido allí, tal vez como una actividad rotativa entre quienes participan. Un encuentro sincrónico de los observados fue el último antes del coloquio final en el cual los estudiantes finalizan el trayecto formativo y muchas veces se reciben de Profesores y Profesoras en Psicología; en este encuentro a modo de reflexión sobre el proceso del grupo, la docente a cargo dice: “Me generan interrogantes, alumnos que de todos modos se conectaron o contactaron y otros que nada”. Esto lo dice refiriéndose a aquellas personas que no han participado de los encuentros sincrónicos ni se han comunicado con ella de manera particular, poniendo de relieve la dificultad de tener un registro de ellos en este contexto y el desafío que fue para ella trabajar con un grupo con estas características.

CONCLUSIONES

En esta etapa de virtualidad, creemos que se hace más que patente la idea propuesta en el Programa de la cátedra Planificación didáctica y práctica de la enseñanza en Psicología, afirmando que “asumimos la enseñanza como “proceso interactivo en el que intervienen un vasto conjunto de factores entre los cuales cobra especial relevancia la actuación docente, con particular incidencia de aquello que el docente concibe, plantea, desarrolla y evalúa”. También de lo que percibe y siente.” El actuar docente ha sido un eslabón fundamental en estas épocas de tanta incertidumbre, a modo de anclaje con los estudiantes, y como motor que permitió que la educación superior siga siendo lo más accesible posible a todos

quienes quisieran continuar con sus estudios.

Retomando la idea de Margarita Poggi (1996), podemos afirmar que en este caso no tomaremos a la observación en las instituciones educativas asociada al control y la evaluación. Sino que la pensamos como un espacio que sirva para desentrañar significados y construir nuevos en relación a las prácticas educativas. Así es como luego de las observaciones a las aulas virtuales en la plataforma Moodle Psico como a los encuentros sincrónicos de las comisiones, se puede visualizar cómo cada docente utilizó distintas estrategias pedagógicas e impuso su estilo de ser docente.

En este sentido, consideramos que la propuesta de analizar distintas concreciones a partir del estilo de cada docente se vuelve una herramienta reflexiva muy valiosa, tanto en nuestro proceso de profesionalización en el marco del Sistema de Adscripción a la Docencia Universitaria como en pensar nuestras propias propuestas en la vuelta a la presencialidad.

En este último punto, creemos que la vuelta a la presencialidad a las aulas universitarias debe poner de relieve la experiencia ganada en contexto de Pandemia y articular con las aulas virtuales de los entornos institucionales en pos de acompañar las trayectorias educativas de nuestros estudiantes para garantizar su permanencia y egreso de la Universidad. Consideramos que los entornos educativos permiten ampliar la heterogeneidad de recursos que posibilitan intercambios que favorecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje; más allá de la sociabilización de los materiales. Es decir, que en la vuelta a la presencialidad la experiencia ganada nos permita habitar las aulas virtuales con algo más que la suba de material. Pensamos que estas herramientas al volver a la presencialidad, nos permitirán sostener el apoyo y seguimiento de los estudiantes.

Este tipo de análisis reflexivo nos permite posicionarnos como docentes y evaluar nuestras prácticas, pensando en esta etapa de virtualización como un momento histórico social donde los docentes “salieron al ruedo”, continuaron con sus clases, sosteniendo el vínculo con los estudiantes. Como relata Meirieu (2020) en relación a la virtualidad: «habrá un antes y un después», pero nadie sabe de qué estará hecho este «después»...y que el «regreso a la normalidad»...no sea un «regreso a lo anormal».

BIBLIOGRAFÍA

Cols, E. (2011). Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras. Homo Sapiens.

Compagnucci, E., Cardós, P. y Scharagrodsky, C. (2005). La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva. Memorias de las XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. 1ra ed. Editorial Paidós.



Meirieu, P. (2020) «La Escuela Después» ... ¿Con la Pedagogía de antes? <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>

Litwin, E. (1997): Configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Capítulo 5 “La agenda de la didáctica desde el análisis de las configuraciones en la clase universitaria”. Paidós.

Poggi, M. (1996). (Compiladora.) Apuntes y aportes para la gestión curricular. Cap. La observación: elemento clave en la gestión curricular. Kapelusz.

Programa Año 2021. Cátedra Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

Spezzi, G. (1998): “Observación de clases ¿cómo abordarla?”. *Revista Argentina de Educación*. Año XVI, N°25.

Especialización en Docencia Universitaria-UNRN: relato de una propuesta de formación

Cecilia Inés Fourés
Ivanna Salgado
Eduardo Figueroa
Pablo Macchi
Patricia Mulbany

Universidad Nacional de Río Negro

cfoures@unrn.edu.ar

isalgado@unrn.edu.ar

edfigueroa@unrn.edu.ar

pmacchi@unrn.edu.ar

pmulbany@unrn.edu.ar

RESUMEN

El presente relato describe la experiencia desarrollada en dos cohortes de trabajo (2019 y 2021) de la Especialización en Docencia Universitaria-Universidad Nacional de Río Negro, la cual se diseñó asumiendo un compromiso institucional de generar una propuesta destinada a docentes de la propia universidad. Esto se decide a partir de relevar la necesidad de formación al contar con profesionales con una sólida formación en su campo disciplinar específico pero con escasos conocimientos (construidos en sus ámbitos de desempeño práctico) pedagógico-didácticos. Desde situar la propuesta de formación en un contexto geográfico, social y cultural más amplio que nos permite dar cuenta de la complejidad institucional que atraviesa la carrera, buscamos reponer lo diseñado, y las lógicas que lo sustentan, haciendo eje en la necesaria toma de conciencia por parte de quienes deciden asumir un proceso de formación docente que promueva la revisión y reflexión analítica sobre esquemas de acción internalizados en el ejercicio práctico de la docencia. Finalizamos haciendo foco en algunos puntos que, en una primera evaluación, consideramos requieren ajustes o nuevas direcciones con el propósito de reconfigurar la propuesta para fortalecerla y mejorarla.

PALABRAS CLAVE: formación docente; universidad; enseñanza; práctica docente; deconstrucción.



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo relata la experiencia de trabajo llevada a cabo desde la Especialización en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) en sus tres sedes: Alto Valle y Valle Medio (AVyVM) Atlántica (Atl) y Andina (And).

Para retomar al origen de esta propuesta de formación en torno a la profesionalización docente en el nivel universitario, nos remitimos a un proceso de Autoevaluación Institucional llevado a cabo entre los años 2009-2015, en el cual 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 este sentido, se detectó como sintomático que la encuesta realizada al claustro docente, en el módulo de indagaciones sobre la formación para la enseñanza, arrojaba como dato que la gran mayoría (aproximadamente un 90%) manifestaban¹, que sus formas de enseñar abrevaban en lo aprendido en sus propios ámbitos de formación o en el ejercicio cotidiano de la docencia. Esto no es algo inusual ya que históricamente en el ámbito universitario prevalece la tradición académica ligada a la idea de la necesidad de contar únicamente con una formación disciplinar sólida, remitiendo la formación pedagógica-didáctica a un segundo plano lo cual se sostiene en pensamientos tales como *“se aprende a ser docente dando clase”*.

Frente a este panorama, y para dar respuesta a dichas necesidades y demandas, la universidad convocó a profesionales de diversas áreas y de las distintas sedes asumiendo un compromiso institucional de generar una propuesta de formación destinada a docentes de la UNRN² como también a graduados de las carreras de grado que se interesen en la docencia en educación superior.

Particularidades del contexto de formación: desde la Patagonia.

La Universidad Nacional de Río Negro es una institución estatal de educación superior, pública y gratuita que da respuesta a las demandas de la población de un vasto territorio provincial de más de 200 mil km², en la Patagonia norte de la Argentina.

Se creó en 2008 con el propósito de acercar la posibilidad de profesionalización a jóvenes de la provincia que contaban con ofertas limitadas de formación en algunas instituciones de educación superior y que no tenían la posibilidad económica de emigrar a otras ciudades para estudiar la carrera de su interés. Además, la UNRN buscó desde su creación comprometerse en la promoción cultural, económica y social de la región y

1.-Previo al dictado de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria se realizó una encuesta (en el año 2015) en el marco de un estudio de la Oficina de Aseguramiento de la Calidad. En dicha encuesta, algunas preguntas indagaban sobre el modo en el que adquirió la formación docente. Se relevó que casi el 90% de los docentes manifestaba el ejercicio de la docencia como una de las maneras en las que aprendió a enseñar; casi el 60% mencionó la formación que tuvo en la carrera de grado y un 50% consideró que aprenden a educar es un proceso autoformativo.

2.-En la carrera también podían inscribirse profesionales de otras universidades pero, al contar con un cupo, tenían prioridad quienes desarrollaban su tarea en la UNRN.

participar de esta manera activamente en propiciar la transferencia de conocimiento hacia las economías regionales.

Al atender a estas características de territorialidad la universidad se dividió en 3 sedes: Atlántica que toma toda la zona de la ciudad de Viedma y costera rionegrina, junto a localidades del Valle Inferior del río Negro; la Sede Alto Valle y Valle Medio, centralizada en la ciudad de General Roca pero que extiende su zona de acción acorde a su denominación y la Sede Andina localizada en Bariloche y la localidad de El Bolsón pero con un área de influencia en localidades y parajes cercanos. Cada una de estas sedes desarrolló carreras que buscan atender a problemáticas locales. Así encontramos en la Sede Atlántica carreras como abogacía y contador (Viedma es la capital de la provincia de Río Negro y por lo tanto un centro administrativo de la misma), en la segunda de las sedes se localiza la carrera de Medicina Veterinaria y en Bariloche la carrera de Turismo y Hotelería.

En la actualidad, la UNRN posee 52 carreras que albergan alrededor de 10 mil estudiantes. Persigue el propósito de ofrecer una propuesta de educación inclusiva que tenga en cuenta la diversidad de tiempos, estrategias y recursos para garantizar una universidad plural. De este modo, se considera central reconocer la heterogeneidad que encontramos en el colectivo estudiantil sosteniendo un proceso creciente de ampliación de derecho a la educación superior, (entendiendo que el mismo implica necesariamente el acceso, la permanencia y el egreso) y así atender a la participación de los sectores más vulnerables de la población: pueblos originarios, primeras generaciones de estudiantes universitarios -que representa un estimado del 80% de su actual población estudiantil-, entre otros.

En este contexto académico y ante los nuevos escenarios sociales fue que se pensó perfilar un espacio de formación docente cuyo propósito fuera sostener y acrecentar procesos de enseñanza y de aprendizaje que requieren de una formación permanente por parte del cuerpo de profesores/as³, que actualice saberes y herramientas al mismo tiempo que renueve el compromiso y la responsabilidad social con el mejoramiento, la expansión y calidad de la educación universitaria. Acordamos con Edelstein cuando afirma: "...al construir un plan de formación se realizan elecciones susceptibles de preparar no sólo para el futuro más probable sino también para el más deseable. Y estas elecciones no son solamente conceptuales sino también ideológicas y estratégicas" (2015, p. 1).

Compromiso con la profesionalización docente

La docencia es una profesión y un trabajo complejo que involucra decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué. Estas decisiones deben considerar la especificidad de los objetos de conocimiento a ser enseñados, los contextos en los que tiene lugar la enseñanza y las características de los sujetos de aprendizaje. Así, es necesario abordar las prácticas docentes en su complejidad, lo cual requiere de la consideración, reflexión

3.-En la actualidad, La UNRN cuenta con una planta docente de 1430 entre regulares e interinos. Del total docente el 10% cuenta con titulación de posgrado vinculado a Educación. La EDU en ambas cohortes albergó un total de 210 estudiantes.



y comprensión de sus diversas dimensiones: las relativas a cada campo específico de conocimiento que es objeto de enseñanza; las dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, filosóficas, epistemológicas, subjetivas, pedagógicas, didácticas y metodológicas.

La Especialización en Docencia Universitaria (EDU)-UNRN es una propuesta que busca 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. Persigue el objetivo de brindar un marco teórico y un espacio colaborativo de análisis y reformulación de la práctica que permita el desarrollo de nuevas y significativas propuestas de enseñanza. Litwin nos aporta en este sentido:

...muchos saberes prácticos se relacionan más que con otras cosas, con las mismas experiencias construidas a lo largo de los años por los docentes a partir de sus conocimientos como alumnos o actores del sistema educativo (...)Se trata, justamente de posibilitar una ruptura sustantiva con esas experiencias para generar un desarrollo profesional que permita revisarlas, esto es, analizarlas críticamente con nuevas categorías... (2012, p.32)

No podemos perder de vista que la profesión docente universitaria implica el desarrollo no solo en la docencia sino también en la investigación y la extensión. Estas funciones requieren de una actualización docente permanente que les permita establecer sus posibles relaciones además de fortalecer la formación en torno a la enseñanza al interior de su campo de conocimiento con estrategias didácticas acordes a la disciplina que imparte y a los principios de una educación inclusiva.

La toma de conciencia como instancia para asumir la propia formación docente

La organización de la EDU considera necesario que una propuesta de formación docente debe anclar en las prácticas cotidianas de quienes dan clase en la universidad desde hace tiempo. En este sentido, sostenemos que las propuestas de formación deben proponerse movilizar procesos de revisión de la propia práctica: problematizar la enseñanza, promover deconstrucciones/reestructuraciones, reflexiones y conceptualizaciones que abran a nuevas perspectivas, posibilitar el planteo de estrategias didácticas preocupadas por mejorar el aprendizaje y la comprensión de las/os estudiantes. Como afirma Edelstien:

La reflexión, tal como es entendida, implica el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, el mundo social en él incorporado. En tal sentido, instancias que comprometen el diálogo consciente con uno mismo y con los demás ayudan a tomar conciencia de creencias, intereses

individuales y colectivos, analizarlos y asumir frente a ellos una postura crítica”.
(2000, p. 2-3)

Así, el desarrollo profesional de los/as docentes se produce cuando éstos/as construyen conocimiento relativo a la práctica —propia o de los demás --, trabajan en el contexto de comunidades docentes, teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.

La propuesta de la Especialización en Docencia Universitaria-UNRN busca promover mediaciones que ayuden a deconstruir, representaciones naturalizadas, formas de actuar no cuestionadas pero incorporadas en las rutinas de enseñanza. Se dirige a llamar la atención sobre elementos o cuestiones que son escasamente problematizadas en la práctica cotidiana, en la interacción cara a cara con estudiantes y también con otros actores institucionales. Así, se trata de favorecer la comprensión e intervención de las prácticas docentes en sus distintas dimensiones: disciplinar; didáctica; interactiva/comunicativa; comunitaria/social; cultural; institucional y política.

Atendiendo a estas consideraciones el objetivo general de la carrera es profundizar la formación pedagógica didáctica relacionada a la educación universitaria con el fin de propiciar espacios para el desarrollo crítico y reflexivo de la práctica docente, en el marco de una educación plural e inclusiva.

La organización Académica de la EDU presenta una estructura curricular configurada a partir de 10 espacios curriculares obligatorios (y un Trabajo Integrador Final), organizados en tres campos que agrupan las dimensiones de la formación docente:

- Campo de la formación general
- Campo de la formación pedagógica
- Campo de la formación en la práctica profesional docente

Estos campos⁴ delimitan configuraciones epistemológicas que integran diversos contenidos disciplinares. Dentro de ellos se definen Ejes Organizadores que identifican los temas, procesos o problemas centrales para la formación de los docentes universitarios. Finalmente, con relación a cada Eje Organizador se definen las actividades curriculares específicas que aluden a temas, problemas de conocimiento y prácticas de formación.

Los espacios curriculares al interior de estos campos se organizan en seminarios y talleres:

Los seminarios: son espacios curriculares que se organizan en torno a temas y/o problemas desde los aportes teóricos de diferentes disciplinas del campo social-educativo. Supone el abordaje de problemas relevantes para la formación profesional del docente universitario, implica la problematización y la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos que los docentes portan sobre tales problemas y su posterior profundización a través de la

4.-“Los campos delimitan configuraciones epistemológicas que integran distintos contenidos disciplinares y se diferencian no sólo por las perspectivas teóricas que incluyen, sino también por los niveles de amplitud y las metodologías con que se aborda su objeto” (Lineamientos Básicos sobre la Formación Docente de Profesores Universitarios).



lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación.

Los talleres: son espacios curriculares que implican la resolución práctica de situaciones involucradas en el quehacer docente mediante un pensar-hacer creativo y reflexivo en el que se ponen en juego marcos teórico-conceptuales. El taller busca promover el desarrollo de capacidades individuales y colectivas para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones, la producción de soluciones y alternativas de intervención.

Haciendo foco sobre la propuesta: indicios para una reconfiguración

Hasta el momento han transcurrido dos cohortes en el proceso de formación al interior de la EDU: una comenzó en el año 2019 (concluida en el 2020); la segunda dio inicio en el año 2021 y se encuentra recientemente finalizada.

Como grupo de trabajo que monitorea y acompaña el desarrollo de la propuesta fuimos estableciendo, en ambas cohortes, mecanismos de evaluación que nos permitieron hacer un seguimiento de su desarrollo. Así, además de reuniones periódicas y sistemáticas, contamos con una evaluación sobre cada uno de los diez (10) espacios de formación que nos permitió acceder a los juicios y pareceres de quienes cursan la EDU: todos fueron altamente positivos.

Teniendo como base este seguimiento sistemático presentamos a continuación puntos que consideramos requieren ajustes o nuevas direcciones con el propósito de reconfigurar la propuesta para fortalecerla y mejorarla. En este sentido, sostenemos la necesidad de continuar profundizando el trabajo en la instrumentación teórico-metodológica que permita a quienes cursan la Especialización adquirir herramientas de análisis sobre nudos problemáticos que enfrenta hoy la enseñanza universitaria para de este modo continuar tendiendo a una universidad cada vez más inclusiva. Un punto nodal que direcciona este propósito es el Trabajo Final Integrador (TFI) como instancia articuladora teoría-práctica. Hemos detectado que los tiempos se relentizan ante esta tarea y si bien estamos considerando desplegar espacios de acompañamiento más sistemáticos⁵, también nuestras lecturas nos indican que la realización del TFI es privilegiado como ámbito para repensar/reflexionar sobre todo el recorrido de formación y realizar nuevas lecturas sobre los propios ámbitos de desempeño (Institucionales, curriculares y áulicos, entre otros). Otro punto es imprimir nueva potencia a la difusión/sensibilización para continuar convocando a un mayor número de docentes ya que, si bien estamos muy conformes con la cantidad de profesionales de diversas carreras que se sumaron a la EDU, la proporción en relación a la planta permanente de la UNRN es aún baja y por lo tanto queda la necesidad de convocar, desde una problematización sobre su propia práctica, a otros/as docentes a la propuesta de formación.

5.-Hemos llevado a cabo un taller específico, a mitad de la carrera, con una jornada de trabajo para facilitar a las/os estudiantes a delinear un objeto de estudio, a problematizarlo para abordar en su futuro proyecto de Trabajo Final Integrador.

Conclusiones preliminares

Revisar y reflexionar sobre una propuesta curricular de formación docente nos ingresa en un trabajo meta-analítico: buscamos reflexionar sobre la incidencia de la EDU en promover procesos de re-visión de la propia práctica en quienes ejercen como profesores universitarios/as. Sin duda, no es una tarea fácil y además no podemos dar por sentado que se llega a un resultado final. En todo caso, se logra acercar herramientas conceptuales y metodológicas para promover procesos de reflexión sobre la práctica provistos de nuevas categorías analíticas. De cualquier manera, se renuevan actitudes de compromisos éticos, sociales, culturales, históricos, entre otros. En cada caso, los sujetos singulares accionarán sobre sus prácticas cotidianas de muy diversas maneras. Pero, siempre nuestro empeño es lograr una universidad más inclusiva y comprometida con su comunidad.

En el relato, damos cuenta de los sustentos que guían a la Especialización, el contexto en que se sitúa, lo transitado hasta el momento: se reconoció una problemática y se pensó un modo (no el único posible) de accionar sobre ella generando un dispositivo de formación. Nos encontramos actualmente pensando una reformulación del plan de estudio y continuaremos re-pensando sobre los logros y aquellos aspectos que requieren de ajustes y revisiones.

BIBLIOGRAFÍA

Comisión mixta ANFHE-CUCEN. (2011) Lineamientos Básicos sobre la Formación Docente de Profesores Universitarios. Consultado 15 de agosto de 2022 http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas_trabajo/documento_comision_mixta%20anfhe-cucen.pdf

Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Revista Educación, Formación e investigación-EFI Vol. 1*, 1-11 URI <http://hdl.handle.net/11086.1/1000>

Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista IICE Nro. 17*, 1-9. Miño y Dávila.

Edelstein, G (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Paidós.

Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Paidós.

Plan de Estudio Especialización en Docencia Universitaria-Universidad Nacional de Río Negro (2017). Consultado 15 de agosto de 2022 https://www.unrn.edu.ar/archivos/planes/74/RES%20_CDEyVE_N030-17-Dictamina-Especializacion-Docencia-Universitaria.pdf?v=1618924658



Experiencia y Cuestiones Pendientes para la Interpelación en la Docencia Universitaria. (Estudio de Caso) Caso UNMDP

Pedro M. Sanllorentti
Mariel Cecilia Martin
Melina B. Theaux Charlo

Secretario General de Agremiación Docente Marplatense (ADUM), Docente e investigador de la UNMDP.

Docente e Investigadora categoría II de la UNMDP. Directora del Área CyAT en ADUM.

Ayudante Alumna de la UNMDP. Asistente del Área CyAT en ADUM.

melinatheauxcharlo@gmail.com

Resumen

En esta oportunidad, el objetivo es una interpelación de las características de los/as docentes universitarios, sus condiciones de trabajo, el impacto de su salud, los cambios en la carrera docente y un nuevo paradigma que se ha generado a partir de nuestro grupo de investigación, dentro UNMDP con la Agremiación docente Marplatense Universitaria (ADUM) esto permitió una construcción de coherencia entre lo denominado “académico” y las prácticas cotidianas. La defensa de los derechos de las/os trabajadores docentes universitarios, no suele ser una postura habitual en el ámbito de investigación universitaria, sin embargo, es posible, deseable y necesaria. Así, la articulación entre la teoría y la práctica deviene en la construcción de un conocimiento científico no encorsetado, sino que se transforma en un permanente devenir crítico, superador y dialéctico dónde la teoría se hace carne en las/os trabajadores/as y éstas y éstos indican el camino a seguir.

Características de la Docencia Universitaria

Cuando hablamos de los docentes Universitarios, podemos decir que no hay un modelo único, todo lo contrario, hay diversos perfiles ya sea desde el rol como docente, investigador, extensión y de gestión; cada uno de estos tiene unas características particulares que lo identifiquen; con diversidad de cargas horarias, jerarquías, y dedicaciones dentro de cada cátedra (rol docente).

Así mismo poseen distintos cargos, como por ejemplo de titular, asociado, adjunto, ayudante y su diversidad de carga horaria, sea dedicación exclusiva (40 horas de trabajo), parcial o semi- exclusivo (veinte horas de trabajo), estas dos dedicaciones tienen la particularidad de no solo abocarse a tareas docentes, sino también de extensión, gestión, investigación; por último están los de dedicación simple (diez horas de trabajo).

Por otra parte, su proceso de trabajo, puede desarrollarse en diversos lugares aula, laboratorio, oficina, gabinete, talleres, en los diversos lugares externos (sociedad de fomento, escuelas, hospitales, campo, etc).

Los docentes/as e investigadoras/os tiene una doble carga en el cumplimiento de sus labores, por las tareas que implica su puesto, esto se ve reflejado en sus tareas específicas, algunas de ellas pueden ser las presentaciones de informes, planillas, tareas de extensión, formación, capacitación, seguimiento y supervisión de otros docentes y alumnos; Quienes ejercen las profesiones de manera liberal, mayormente poseen cargos con dedicación simple,

Estos poseen diferentes actividades, que las identificamos como las tareas **prescriptas**, son aquellas que la normativa indica como tareas pertinentes según cargo y dedicación, sería lo Instituido y las **tareas reales** son aquellas que realiza cotidianamente y exceden a su función específica, sería lo Instituyente. El problema se presenta cuando las tareas reales superan cuantitativa y cualitativa, a las prescriptivas generando más demandas y exigencias, que afecta a la salud, y repercute en la esfera privada, de las/os trabajadores/as docentes.

Condición y Ambiente de Trabajo (CyAT)

“Las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo están constituidas por variables que impacta no solo en su esfera laboral, sino también en la privada. Por otra parte, son comprendidas como el conjunto de propiedades que caracterizan a la situación de trabajo, que influyen en la presentación del mismo y que pueden afectar la salud física y mental del trabajador y su comportamiento social” Neffa (1987).

De allí que dicho análisis debe situarse en el contexto económico y social, sin excluir la vivencia subjetiva de los trabajadores/as involucrados/as, reconociendo que cada docente es el que conoce en profundidad sus condiciones y ambiente de trabajo y al mismo tiempo, las propuestas de cambio a realizar.

Sin embargo, es vertebral reconocer que es dificultoso de lograr, pues hay una naturalización, y por consiguiente una negación del impacto de sus CyAT; y que puede afectar de forma paulatina y progresiva su salud física y mental.

Riesgos Psicosociales

Se entienden por los riesgos psicosociales aquellos que impactan a la salud física, psíquica, mental y social, originados por la organización del proceso de trabajo, la cantidad, el ritmo



y la intensidad. Las exigencias emocionales por la actividad. La demanda psicológica y el esfuerzo requerido.

“Denominamos riesgos psicosociales aquellas condiciones que se encuentran presentes en una situación laboral y que están directamente relacionadas con la organización, el contenido y la realización de las tareas, y que afectan al bienestar o salud (física, psíquica y social) del trabajador/a como al desarrollo del trabajo”

El trabajo desarrollado por el Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud de España (ISTAS); denomina factores psicosociales a *“aquellos factores de riesgo para la salud que se originan en la organización del trabajo y que generan respuestas de tipo fisiológico, emocional, cognitivo y conductual, que son conocidas popularmente como “estrés” y que pueden ser precursoras de enfermedad en ciertas circunstancias de intensidad, frecuencia y duración”*

Las variables e indicadores de los riesgos psico- sociales:

Sobrecarga cuantitativa	Demasiado trabajo Presión de tiempo Tareas repetitivas
Insuficiente carga cualitativa	Contenido trabajo monótono Falta de estímulos Poca creatividad Escasa interacción social
Conflicto de roles	Falta de definición de rol Rol definido pero cumple otros
Falta de control sobre la situación	La persona que decide no conoce la tarea (ritmo, método, etc.) El trabajador debe callar
Falta de apoyo social	Trabajo aislado Elevado nivel de competitividad Falta apoyo de los superiores
Condicionantes físicos	Iluminación insuficiente Temperatura inadecuada Espacio limitado, entre otros.

La evaluación de los riesgos psicosociales de las Universidades Públicas es vertebral, debido a que afectan la salud, la calidad de vida, y el desarrollo del trabajo de las/os trabajadoras/as docentes, y es un tema pendiente a profundizar.

Como el Dr. David Cobos Sanchiz *“...Los riesgos en los distintos niveles educativos, debería jugar un papel preponderante por su posicionamiento estratégico, en la cultura de la prevención que se pretende alcanzar...”*

Cuadros sobre la evolución de las condiciones y ambiente de trabajo en la Normativa

Principales contribuciones de las organizaciones gremiales de docentes universitarios de Argentina tendientes a la mejora de sus condiciones y ambiente de trabajo	
1978	la OIT dictara la Resolución 159 de 1978, mediante la cual se establecen las Recomendaciones sobre las relaciones del trabajo en la administración pública.
1981 y 1987	LA OIT dicta los Convenios 154 y la Recomendación 163, ambas sobre la negociación colectiva. Recién a partir de entonces se interpretó que los trabajadores del Estado en sus distintas ramas podían contar con Convenios Colectivos de Trabajo, tal como tenían la mayoría de los trabajadores del sector privado en nuestro país.
1991-1992	leyes Argentinas reglamentaron el procedimiento para la negociación colectiva de los trabajadores del Estado -Ley 23.929 de 1991- y de los docentes nacionales – Ley 24.185 de 1992- .
1993 - 1994	CONADU obtiene su Personería Gremial en 1993 , requisito indispensable para ejercer la representación sindical, En 1993 se elaboró un listado de temas que constituían sus principales demandas 1994 se tomó la decisión de elaborar un borrador de Convenio Colectivo de Trabajo -CCT.
1995	El primer borrador completo de CCT fue discutido y aprobado por Congreso- diciembre de 1995. En simultáneo se reclamaba la necesidad de paritarias formales entre la representación de los trabajadores docentes universitarios y la representación de las Instituciones Universitarias Nacionales. El decreto 1007, de julio de 1995, reglamentó las Negociaciones paritarias en la Universidades Nacionales para el personal docente y no docente.

Principales contribuciones de las organizaciones gremiales de docentes universitarios de Argentina tendientes a la mejora de sus condiciones y ambiente de trabajo	
1996	Teniendo el borrador de CCT con un capítulo de Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo y conformada la Mesa de negociación paritaria, el 30 de diciembre de 1996 se celebró un acuerdo paritario entre el CIN y la CONADU, que preveía la promoción de una comisión de “seguridad e higiene del trabajo” auxiliar de la Comisión Paritaria de nivel General que tendrá como objeto realizar un relevamiento y análisis de las condiciones laborales de medio ambiente de trabajo y que elevará propuestas tendientes a realizar mejoras. Este primer acuerdo no contemplaba aún la necesidad de tener en cuenta al trabajador como parte del proceso de trabajo, idea que fue ganando terreno años más tarde.
2004	el Congreso de CONADU de temas de Río Hondo en 2004, actualiza en su totalidad el borrador de CCT, la idea de CyAT fue incorporándose en su concepción y en el articulado resultante, que comienza a prever la necesidad de generar condiciones de trabajo dignas para el trabajador.
2005	El 5 de diciembre de 2005 , se produjo en laboratorios de experimentación de la Universidad Nacional de Río IV, una explosión que, además de cuantiosas pérdidas materiales, produjo la muerte de seis trabajadores quienes se desempeñaban como docentes, investigadores y becarios, vinculados a la institución. La conmoción que este hecho produjo, puso en alerta a todo el sistema universitario nacional y en particular a las Direcciones de Seguridad e Higiene. A partir de entonces se multiplican los encuentros interinstitucionales de Seguridad e Higiene y luego se transformaron adquiriendo el formato de Congresos.
2006 - 2007	La concepción más moderna que fue incluida en el texto publicado como Decreto 1245/15, fue redactada entre 2006 y 2007. Fue el resultado de la realización de un curso de capacitación destinado a dirigentes sindicales de CONADU que culminó con la redacción del borrador de capítulo de Condiciones y Ambiente de Trabajo luego aprobado en un Congreso de la Federación. A partir de este curso, organizado por el IEC-CONADU, se terminó de comprender la necesidad de contar con comisiones paritarias que promuevan permanentes mejoras en las Condiciones de Trabajo. El texto del Capítulo VIII del CCT es uno de los avances más importantes de nuestro Convenio Colectivo y representa además uno de los aportes más significativos para el conjunto de los trabajadores de cualquier rama laboral de nuestro país.



Principales contribuciones de las organizaciones gremiales de docentes universitarios de Argentina tendientes a la mejora de sus condiciones y ambiente de trabajo	
2007	<p>El Primer Encuentro organizado denominado de Salud y Seguridad del Trabajo organizado a instancias del Consejo Interuniversitario Nacional se produjo en 2007 y continuó, con distintos formatos organizándose de manera casi bianual o trianual. En estos encuentros se han presentado ponencias que tienen en cuenta la diversidad con la que el mundo Universitario aborda el complejo mundo del trabajo ya sea desde la academia, como empleadora, y desde los sectores que representan a los trabajadores es decir quienes se vinculan con sus sindicatos. La Federación Nacional de Docentes Universitarios, siempre tuvo un rol protagónico en estos encuentros que, entre otras cosas, nos permitieron difundir las ideas fundamentales contenidas en nuestro proyecto de CCT y su capítulo de CyAT.</p>
2008	<p>Un avance muy significativo en la promoción de la mejora en las CyAT lo representa el programa de capacitación gratuita docente logrado en los acuerdos paritarios a partir de 2007 y hasta la actualidad. Este programa, cuyo monto se actualiza anualmente junto con los acuerdos salariales, permite destinar a todas las Universidades Nacionales dinero para que sus docentes puedan tener formación y/o actualización de posgrado de manera gratuita. A partir de 2008 se incorporó a este programa el rubro de Capacitación Gratuita en CyAT, lo que implica que los sindicatos locales tienen que acordar con sus Universidades nacionales, qué cursos realizarán para que sus docentes tengan la posibilidad de conocer sus condiciones de trabajo, sus derechos en relación a estas y cómo pueden mejorarlas.</p> <p>Dentro del esquema de capacitación se destaca la necesidad de que los propios cuadros sindicales tomen estos cursos, que resultan necesarios para poder llevar adelante, eficazmente y de manera representativa, su cometido al frente del sindicato. Además, el propio sindicato, requiere de la provisión de material que acompañe este proceso y a la vez se constituya en documentos de consulta permanente.</p>

Principales contribuciones de las organizaciones gremiales de docentes universitarios de Argentina tendientes a la mejora de sus condiciones y ambiente de trabajo	
2012	<p>En 2012 desde la Superintendencia de Riesgos del Trabajo, el Dr. Jorge Cohen, promueve desde el Estado Nacional algunas políticas activas tendientes a mejorar las condiciones de trabajo y se intentan algunos cambios en la correlación de fuerzas entre los sectores del capital representados por las ART, las patronales y las representaciones de los trabajadores. De esta época y a propuesta de la SRT, surge la promoción y sanción de la Resolución del Comité Ejecutivo del CIN mediante el cual se estableció el estudio de factibilidad para la creación de Institutos Universitarios de referencia en salud y seguridad en el trabajo. Este fue un intento mediante el cual la academia podría haber realizado aportes significativos para el mundo del trabajo que lamentablemente no fue continuado.</p> <p>Dentro de los cursos dictados entre 2007 y 2012 por el IEC-CONADU se destacan el de Negociación Colectiva, y el de Condiciones y Ambiente de Trabajo y, a partir de entonces surgen las publicaciones que permiten continuar un círculo virtuoso de Formación.</p>
2014-2015	<p>El 16 de abril de 2014 el CIN y las 6 Federaciones Nacionales Docentes firman el Convenio colectivo de Trabajo. CONADU lo presenta al Ministerio de Trabajo para que proceda a su Homologación</p> <p>El 1 de julio de 2015 en un Acto en la Casa Rosada la Presidenta Cristina F. de Kirchner entrega las copias del Decreto 1245/15 que Homologa el CCT</p>
2015 - 2016	<p>En 2015 y 2016, tanto desde CONADU como desde la Agreración Docente Universitaria Marplatense, ADUM, agregamos a estos cursos un valor adicional, consistente en la incorporación del requisito de que los docentes-cursantes presenten un trabajo en el que no sólo relevan las condiciones de trabajo del distintos sectores laborales en los que se desempeñan, sino que deben presentar proyectos tendientes a su mejora. Los primeros resultados de estas experiencias fueron presentados en el Congreso de Salud Laboral de 2016, realizado en Mar del Plata y, sin duda, se convertirán en un insumo esencial para las Comisiones Paritarias de Condiciones y Ambiente de Trabajo previstas en el Convenio Colectivo.</p>
2016	<p>El último encuentro interinstitucionales de Seguridad e Higiene fue el 2° Congreso Internacional Salud Laboral Aspectos Sociales de la Prevención y 2° Taller Internacional de Prevención de riesgos y Gestión Ambiental en los Ámbitos Educativos Superiores realizado en Mar del Plata y que fuera organizado conjuntamente por la CONADU, el CIN y la red Universitaria Iberoamericana de Investigación y Promoción de la Seguridad y Salud Laboral en septiembre de 2016.</p>

La Docencia, la Pandemia y los desafíos a futuro

La pandemia Covid 19 nos sorprendió a todos/as, en Argentina cuando durante el mes de marzo se decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, solo llevábamos una semana de comienzo de las clases, (ASPO), en principio solo iban a ser 15 días, pero con el correr de los meses esa condición continuo Esta sorpresa se mantuvo en los anuncios de cada extensión y mantuvo el cambio en la modalidad laboral de la docencia de presencial a virtual.

Durante todo ese período, desde fines de marzo 2020 hasta fines de junio 2020, los docentes tuvieron que adaptarse a una nueva modalidad laboral, mientras internalizaban la idea de que la misma había llegado para quedarse; al menos por un cuatrimestre. Eran muy pocos los docentes de las universidades con experiencia en el dictado de clases por medios remotos.

Al momento de discutirse ese convenio (entre 2010 y 2014), la representación del consejo de rectores (el CIN) no convalidó el reconocimiento de las actividades docentes a distancia. Con las restricciones surgidas con la pandemia, el trabajo docente universitario se consideró como un “trabajo voluntario”, en el que los y las docentes decidieron que, ante la necesidad de realizar su aporte en una circunstancia excepcional, era posible cambiar la modalidad laboral. Los mismo no estaban preparados ya sea con los conocimientos tecnológicos e insumos que eso conllevo, al igual que lo padeció el estudiantado.

El reconocimiento formal del trabajo docente universitario a distancia, se realizó recién el 19 de junio de 2020, mediante un Acta acuerdo suscripta por el Ministerio de Educación de la Nación, el CIN y las Federaciones de Docentes Universitarios; luego fue reconocida mediante las paritarias docentes locales en distintas Universidades.

Desde la Agreración Docente Universitaria Marplatense (ADUM) se realizaron encuestas tendientes a conocer las características del trabajo que se estaba llevando adelante, como así también las dificultades que se presentaban y las posibles soluciones o paliativos para su concreción. De la misma participaron más de 800 docentes de todas las unidades académicas y su resultado permitió trazar un plan de acción gremial a fines de septiembre 2020 que continúa hasta la actualidad. (El trabajo completo puede consultarse en Resultados consulta sobre «El trabajo docente en la Universidad en tiempo de cuarentena» <https://www.adum.org.ar/?p=8164>

Entre los resultados obtenidos hay varios puntos a destacar, un fuerte desgaste físico y emocional de los docentes, que entonces tendía a acelerarse y hoy continúa más que presente. Este desgaste obedece, entre otras cosas a un trabajo que se efectuaba (y se sigue efectuando) más allá de lo normativamente exigible es decir el Trabajo Prescriptivo. Con horarios muy extendidos y la imposibilidad de ejercer el derecho a la desconexión, que permita los descansos apropiados, en un contexto de demandas y presiones excesivas por parte de autoridades y estudiantes.



Numerosos programas se generaron desde los sindicatos tendientes a la compra o arreglos de equipos informáticos. Las encuestas realizadas en todo el país por los sindicatos mostraron la necesidad de implementar políticas tendientes a mejorar la situación tecnológica Y, por otra parte, desde la Política Nacional y de las Universidades, se priorizó el equipamiento institucional (que contaba con muy poca preparación como soporte a los nuevos desafíos y el volumen de la actividad académica) y al de las y los estudiantes.

A fin de 2020 el Ministerio de Educación de la Nación otorgó un bono equivalente al pago de un mes de conexión de internet a todos los docentes universitarios del país y en el acuerdo salarial de 2021 se logró un pago menor pero cercano a la conexión de internet de un mes, que se extenderá por ocho meses hasta diciembre.

Recién hacia fines de 2020 comenzaron a autorizarse algunas actividades docentes presenciales en las prácticas de laboratorio. Y, condicionada por la segunda ola de la pandemia desde comienzos de 2021 y hasta el mes de junio, la actividad docente en la mayoría de las universidades argentinas, continuó desarrollándose en la modalidad a distancia. Esta situación fue receptada por la paritaria nacional de las y los docentes universitarios que suscribió un Acta mediante la cual se autorizaba a las paritarias locales de cada universidad.

La adaptación a los medios remotos requirió de prolongadas jornadas de trabajo (el 78% de los docentes marplatenses manifestó que trabajaba más horas de lo habitual, mientras que el 17,1% manifestó que trabaja las mismas horas y el 4,3% consideran que trabaja menos). Esta adaptación, con mayor carga laboral, la intromisión de alumnos y autoridades fuera del horario laboral que se conectan por medios remotos con los docentes, se sucedieron de manera conjunta y en simultáneo con la vida familiar, lo que implicó una situación de estrés emocional constante.

A modo de resumen queremos mencionar los logros alcanzados durante la pandemia por la Agrupación Universitaria Marplatense A.D.U.M que colaboraron en la mejora de las condiciones docentes:

- Encuesta sobre las condiciones y ambiente de trabajo (CyAT)
- Concurso docente durante la pandemia
- Vacunación para docentes y vacunatorios
- Resoluciones de mesa ejecutiva y cuerpo de delegados
- Programa de aumento de categorías
- Salidas y caminatas saludables
- Reuniones paritarias
- Cursos de capacitaciones

Nos interpelamos un nuevo paradigma

Es fundamental el promover la construcción de una Cultura Preventiva en las Universidades para el diseño de Políticas Públicas con Sustentabilidad y Gestión

Universitaria e Indagar la relación que se establece entre el nivel de exigencia del trabajo de las/os docentes e investigadoras/es universitarios que es están presentes de manera de manera silenciosas, naturalizados, debido que los mismos no los registró, en correlación a su salud física y mental.

El trabajo conjunto entre la Universidad y ADUM, permitió una construcción de coherencia entre lo denominado “académico” y las prácticas cotidianas en defensa de los derechos de las/os trabajadores/as docentes universitarios, esta postura no es habitual en el ámbito de investigación universitaria.

La articulación entre la teoría y la práctica, deviene en la construcción de un conocimiento científico no encorsetado hacia una sola mirada sino a un permanente devenir crítico, superador y dialectico donde la teoría se hace parte de la docencia universitaria.

Bibliografía

Ansoleaga E. (2013), Sintomatología depresiva y consumo riesgoso de alcohol en trabajadores expuestos a factores psicosociales laborales adversos: un asunto pendiente en la salud pública. Santiago de Chile.

Cobos Sanchiz, David y Gari Perez, Aitana. (2007). Necesidades de formación profesional en salud ocupacional: la percepción de los profesores de Madrid, España. *Salud de los trabajadores* [online] vol.15, n.2, pp.99-106. issn 1315-0138.

Convenio Colectivo de Docentes Universitarios (2014) Conadu. Buenos Aires.

Martin, Mariel Cecilia (s.f.). “Los riesgos invisibilizados de las/os docentes de la universidad nacional de Mar de Plata” ISSN 2591-4448. pág. 17.

Martin Mariel Cecilia, Rubio González, Laura; Morón Marchena, Juan Agustín; Cobos Sanchiz, David (2021). Teacher Burnout: a bibliometric analysis of scientific production indexed on scopus. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4949>

Martin, M.; Fernández, V.; Fantini, P. (2020). Los riesgos psicosociales en las/os académicas/os de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a partir de las condiciones impuestas por la pandemia de Covid-19.” xxiv jornadas de investigadores y becarios en ciencias jurídicas y sociales Dr. Luis Pablo Slavin.

Martínez Alcantara, S: (2008). Programa de estímulos económicos y su relación con diversos satis-factores y trastornos en la salud de trabajadores académicos de una universidad pública” pág. 53 DCBS-UAM-X. México.



Neffa, Julio Cesar (1998). ¿Que son las condiciones y medio ambiente de trabajo?, propuesta de una nueva perspectiva. Humanitas.

Sanllorentti, Pedro Mariano; Martin, Mariel Cecilia (s.f.) Sindicatos docentes universitarios y condiciones de trabajo en la República Argentina.

La cátedra I Prácticas de la Enseñanza y la formación Docente en relación a la ESI en el marco del Profesorado en Comunicación Social

Ana María Roche
Alexandra Navarro
(y equipo de Investigación)

Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP
catedra.practicas@gmail.com
roche_ana@hotmail.com

Resumen

Desde la cátedra I Prácticas de la Enseñanza se prevé que los estudiantes, futuros docentes, logren realizar prácticas docentes integrando los aportes de las materias pedagógicas de la carrera.

Pero, sabemos, que la práctica docente está atravesada por diversos factores y en 2021, en contexto de pandemia, hubo que repensar su modalidad sin que las mismas perdiesen el sentido formativo con las que las concebimos.

Fue un gran desafío lograr que el espacio de la práctica fuese cercano a partir de un entorno virtual. Es por ello que en este trabajo nos proponemos, por un lado, socializar la experiencia de la materia en contexto de pandemia y por el otro, cómo esta experiencia la articulamos con el proyecto de investigación que se viene desarrollando desde ese mismo año en marco de la cátedra.

Los estudiantes lograron producir materiales pedagógicos sobre Femicidio y Bullying que, con el acompañamiento de los docentes de secundaria, fueron implementados en los espacios áulicos del nivel.

La investigación de cátedra, cuyo objeto de estudio es la formación docente y sus prácticas en relación a la ESI, trabaja a partir de los materiales pedagógicos producidos por los estudiantes junto al abordaje de los medios Página 12 e Infobae sobre Femicidio y Bullying. Entendemos que es imprescindible investigar cómo estamos formando a los docentes para lograr ir haciendo las reformulaciones que sean necesarias y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este caso sobre el abordaje de la ESI.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente ; Prácticas; Comunicación; ESI



INTRODUCCIÓN

En la cátedra I Prácticas de la Enseñanza abordamos estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje para propiciar la construcción colectiva de conocimiento desde una perspectiva crítica.

Es, a partir del *diálogo colectivo* que se generan debates a partir de las diversas miradas sobre la práctica docente. Asimismo, las instancias de *tutorías* facilitan un acompañamiento personalizado, no sólo desde lo conceptual, sino también, en cuanto a la contención que cada pareja pedagógica necesita durante sus intervenciones áulicas y construcción de conocimiento.

Desde 2016 la Cátedra I comenzó a trabajar con la sistematización de experiencias educativas entendiendo que este proceso proporciona una instancia fundamental para aprender de la propia práctica, es decir, incorporar una perspectiva latinoamericana de abordaje investigativo a las intervenciones de enseñanza. En este sentido, Iovanovich (2003) plantea que la sistematización constituye una forma específica de investigación que permite la recuperación de la práctica, de los saberes y conocimientos que han sido eficaces para operar sobre la realidad.

Asimismo, Torres Carrillo (1996), sostiene que con la sistematización se pretende explicitar, organizar y hacer comunicables los saberes adquiridos en la experiencia, convirtiéndolos en conocimientos consistentes y sustentados producto de una reflexión crítica sobre la práctica, generados a su vez por ella. Esos saberes producto de la reflexión, que han demostrado que determinadas prácticas son valiosas y pertinentes en contextos precisos, son las que denominamos "*Buenas Prácticas Docentes*". Siguiendo con el planteo de Iovanovich (2003), la sistematización de la práctica docente es una búsqueda y como tal, se propone sacar a luz la teoría explícita o implícita en la práctica. Para encarar este proceso hacemos la pregunta "*¿Cómo alcanzar la organización del conocimiento producido durante la práctica?*".

El proceso de sistematización concluye cuando cada pareja pedagógica logra dar cuenta de su trabajo frente a sus compañeros en la cátedra, exponiendo el recorrido que realizaron durante el año con sus fortalezas y necesidades. Se promueve a los estudiantes a desarrollar su trabajo de manera de dar cuenta desde la teoría, su recorrido práctico. Pero no sólo recuperando autores y autoras abordados en la carrera, sino también, creando su propia teoría, a partir de su experiencia práctica en las aulas.

De este modo, los estudiantes participan del proceso de reflexionar y visualizar las Buenas Prácticas Docentes para compartirlas, comunicarlas y ser protagonistas del proceso de construcción de conocimiento. Al decir de Van de Velde (2008, p.113) consideramos que "la verdadera historia de una experiencia es como un cuento colectivo: todo cuento, integra las interpretaciones de sus autoras/es, todo cuento provoca las interpretaciones de sus lectoras/es".

Desafíos en tiempos de pandemia

Durante el contexto de pandemia se generaron diversos desafíos en el ámbito de la educación superior. Uno de los más urgentes fue resolver las prácticas docentes en un escenario de ASPO. ¿Cómo ofrecer un espacio de prácticas seguro, significativo y cercano a partir de un entorno virtual, hasta el momento incluso desconocido por algunos actores involucrados? ¿Cómo planificar una propuesta pedagógica para una institución que no se podría recorrer, palpar, ni conocer a quienes la habitan, la actúan y la hablan? ¿Cómo pensar y diseñar una clase para un grupo que no se conocería, y del cual no obtendría una devolución instantánea, que oriente al futuro docente sobre los ajustes que necesita su proceso de enseñanza? ¿Cómo facilitar que las y los estudiantes puedan encontrarse a sí mismos en su rol docente, cómo estimular su creatividad y acompañarlos en el proceso en un entorno virtual? ¿Cómo en el espacio de la práctica incentivamos a los estudiantes a que puedan desarrollar de manera creativa y fundamentada cada una de las temáticas que deben abordar en su producción pedagógica? ¿Cómo pensar los tiempos, las herramientas, la pedagogía? ¿Y cómo lograr que ellos pudiesen pensar toda su práctica en este sentido?

Frente a este nuevo escenario, desde la cátedra Prácticas de la Enseñanza y a través del entorno virtual se buscó potenciar los encuentros entre estudiantes y docentes a cargo de las comisiones. Las prácticas, a pesar de este nuevo contexto, se concibieron a partir del trabajo conjunto en **parejas pedagógicas**, ya que se apoya una perspectiva donde la *cooperación es fundamental* al momento de planificar, diseñar y sistematizar las intervenciones en el marco de las prácticas, fortaleciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Fue primordial comprender, en un primer momento, que la práctica docente siempre está atravesada de situaciones emergentes e imposibles de planificar; tomar la virtualidad como una de ellas fue un desafío. Asimismo, recordarles que más allá de esta situación particular adversa, el trabajo docente, en su dimensión de investigación y planificación, puede ser una labor solitaria en una primera instancia. Es por ello, que en este marco, resaltamos lo valioso de tener un compañero o compañera, con quien discutir e intercambiar ideas para llevar a cabo la práctica. Y también el acompañamiento docente, continuo, para despejar cualquier duda y orientar el necesario trabajo de investigación que cualquier planificación de contenidos requiere.

En este marco, registrar las prácticas es imprescindible para poder reflexionar sobre la relación teoría - práctica. Es importante la mirada del “otro” con distintos patrones de interpretación. Esto ayuda a una reflexión permanente desde un marco teórico - metodológico en clave de reconstrucción crítica de la práctica.

La reflexión sobre los contenidos a enseñar y la propuesta didáctica son claves para el docente deje de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente sus propias teorías.



Desafíos en contexto de ASPO y el abordaje de la ESI en el nivel secundario. a través de materiales pedagógicos.

Durante 2021, al no poder asistir a las instituciones educativas, propusimos que las parejas pedagógicas, produzcan materiales educativos audiovisuales que pudieran ser implementados por los docentes a cargo del espacio curricular Construcción de Ciudadanía. El docente a cargo propuso los contenidos y éstos estuvieron centrados en la ESI.

Estos materiales fueron diseñados para ser utilizados de múltiples maneras, ya sea completos tal como se entregaron; como por partes, con guías de discusión u otra estrategia que permitiese reflexionar críticamente sobre el o los temas abordados en cada una de las producciones en los distintos espacios áulicos. Los docentes a cargo de los espacios donde se implementaron estos materiales pedagógicos fueron quienes articularon con las distintas parejas pedagógicas y los estudiantes, destinatarios de los materiales.

Las producciones pedagógicas aportaron nuevas formas de abordaje de los contenidos propuestos y permitieron a los docentes a cargo de los espacios áulicos una nueva forma de reflexionar en torno a los contenidos propuestos. De esta manera, los materiales audiovisuales que realizaron los practicantes se destacaron por lograr enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a través del lenguaje audiovisual con sólidos contenidos e innovadoras estrategias para hacer circular, analizar y reflexionar los temas.

Las primeras conclusiones, a partir de las devoluciones tanto de los docentes que facilitaron los espacios como de las repercusiones, en clave pedagógica, dentro del aula con las y los adolescentes son que los materiales han sido valorados tanto por las docentes con las que se articuló como por las y los adolescentes que los trabajaron.

Por otro lado, las parejas pedagógicas realizaron una autoevaluación final de todo el proceso, gracias al trabajo de sistematización. Este ejercicio de analizar y reflexionar críticamente sobre sus prácticas les permitió construir teoría para compartir en espacios de socialización con las y los compañeros de la materia.

El abordaje de la ESI y nuestras inquietudes en investigación

La necesidad de investigar la formación de los docentes del Profesorado en Comunicación sobre ESI surge a partir de las observaciones y reflexiones que ellos mismos han generado en torno al tema. Si bien hace dieciséis años que hay una ley nacional aún no se logran bajar los índices sobre problemáticas como Femicidio o Bullying.

Los debates en relación a la educación sexual en las escuelas de Argentina han sido extensos y recurrentes. Diferentes sectores de la sociedad se han pronunciado sobre el papel del Estado en la educación sexual y, específicamente, en el abordaje de temáticas en relación a la Educación Sexual Integral en los distintos niveles educativos. Es, a partir de estos debates que se sancionó en 2006 la Ley Nacional N°26.150 se establece como

propósito primordial la responsabilidad del Estado de hacer cumplir el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada. Sin embargo, actualmente se siguen publicando índices de incidencia entre los jóvenes que no cambian en relación a violencia de género, femicidios y bullying.

Es por ello, que nuestro trabajo desde la cátedra se plantea indagar y analizar el tema (ESI) a partir de sistematizar los materiales pedagógicos producidos por las parejas pedagógicas poniendo el foco en los futuros profesores en el espacio de Construcción de Ciudadanía para develar los discursos que tienen acerca de los jóvenes y la ESI.

Entendemos que la escuela es uno de los ámbitos específicos para avanzar hacia la transformación de prácticas culturales, fuertemente arraigadas, que en muchas ocasiones profundizan las desigualdades y obstaculizan el desarrollo integral y pleno de los adolescentes y jóvenes. El aporte de nuestra investigación radica en sistematizar producciones de futuros docentes, del último año de la carrera del Profesorado en Comunicación Social, en intervenciones pedagógicas, sobre Educación Sexual Integral. Poner como eje de análisis las prácticas docentes y cómo éstas están atravesadas (o no) por los discursos predominantes en los medios masivos de comunicación (Página 12 e Infobae); y no en las necesidades e inquietudes de los destinatarios de la Ley Nacional N° 26.150 ya que no se observan indicadores de mejora (según datos oficiales) sobre las problemáticas que atraviesan a las y los adolescentes.

En la República Argentina continúan en aumento los casos de bullying, según el estudio de la ONG Internacional Bullying Sin Fronteras para América, Europa, Asia, Oceanía y África; realizado entre enero 2021 y marzo de 2022. Los casos de Bullying en la República Argentina continúan en aumento donde 7 de cada 10 niños sufren todos los días algún tipo de acoso y ciberacoso. Nuestro país ha tenido un crecimiento del acoso escolar o bullying y del acoso cibernético o cyberbullying, en los últimos cinco años.

A partir de datos brindados por las Secretarías y Ministerios de Educación de las diferentes provincias argentinas y el Ministerio de Educación de la Nación, el período enero 2021 hasta febrero 2022 muestra que el número total de casos graves de bullying y cyberbullying ha aumentado un 20 por ciento. Nuestro país, por su índice de población y por la enorme cantidad de estudiantes de nivel primario y secundario que tiene, presenta una cantidad de casos graves de bullying y cyberbullying que resulta preocupante. Estas problemáticas causan al año, más de 200 mil muertes en todo el mundo, dijo el Director de ONG internacional Bullying Sin Fronteras, Dr Javier Miglino

A la par del crecimiento sostenido del bullying, cada vez se reportan más casos de hostigamiento y abusos en las redes sociales de Facebook y Twitter. Se registran 200.000 muertes al año, entre niños y adolescentes en todo el mundo según los datos aportados por la ONG que dirige el Dr Miglino.

En cuanto a la cuestión del Femicidio, de acuerdo al informe elaborado por La Casa



del Encuentro sobre los hechos ocurridos entre el 1 de enero y el 30 de julio del **2022** se registraron 143 **femicidios** y 3 trans-travesticidios, lo cual refleja un promedio de un asesinato cada 30 horas.

Las estadísticas sobre bullying y femicidio no descienden a pesar de tener una ley que obliga el abordaje de estas problemáticas (entre otras) en las escuelas públicas, en todos los niveles educativos. A esto hay que sumar el rol de los medios de comunicación en cuanto a la construcción de sentidos que podrían generar en la sociedad. Mucho se habla de los medios pero ¿qué influencia tienen en nuestros estudiantes -futuros docentes- y en los adolescentes?

A partir de este planteo nos encontramos sistematizando las noticias sobre Femicidio y Bullying que se publicaron en 2021 en los medios Página 12 e Infobae junto a los materiales pedagógicos producidos por los practicantes ese mismo año. Hacer estas sistematizaciones nos permitirá, entre otras cuestiones, visibilizar el abordaje de los medios sobre Femicidio y Bullying y el de nuestros estudiantes a través de los materiales pedagógicos. Analizar las fuentes a través de las cuales los futuros docentes crean sus propias representaciones nos permitirá avanzar en relación a la formación docente, que asume una relevancia importante, a la hora de pensar en prácticas transformadoras capaces de abordar problemáticas sociales dándole un sentido significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

BARNECHEAGARCÍA, M.M. y Morgan Tirado, M. (2007). El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias. Trabajo de investigación presentado para optar al Grado Académico de Magíster y Sociología, Lima, Perú.

CANCIANO, Evangelina.(2007). Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación: relevamiento de antecedentes teóricos y programas de educación sexual. Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación. M. Valeria Isla - 1a ed.

CENDALES GONZÁLEZ, L. y TORRES CARRILLO, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa, *Revista La Piragua*, No. 23.

EDELSTEIN, Gloria (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la *Revista del IICE Nro. 17*. Miño y Dávila.

ENTREVISTA A OSCAR JARA. (2010). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. *MATINAL, Revista De Investigación y Pedagogía*, Instituto De Ciencias y Humanidades de Perú. Septiembre.

FERNÁNDEZ, L. (1996). Instituciones Educativas. Editorial Paidós. 2º edición.

FIERRO, C; FORTOUL, B y ROSAS, L. (1998). Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Editorial Paidós, 2008 1a reimpresión.

HUERGO, J. (1996) Una estrategia de formación docente centrada en la práctica. *Revista Oficios Terrestres, Año 1 N°2*. La Plata : Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP.

IOVANOVIICH, M. (2003). La sistematización de la práctica docente en *EDJA*. OEI / *Revista Iberoamericana de Educación*.

JARA HOLLIDAY, O. (2015). *La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico y transformador*. Docencia [Internet] Disponible en: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wpcontent/uploads/2015/06/Entrevista-Oscar-Jara-Revista-Docencia.pdf>

JONES, Daniel. (2010). Sexualidades adolescentes: amor, placer y control en la Argentina contemporánea. Primera edición. Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad – CICCUS; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Ley N°26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Buenos Aires, 2006.

MESSINA RAIMONDI, G., (2004). La sistematización educativa: acerca de su especificidad. *Revista Enfoques Educativos* 6 (1): págs. 19-28.

MINISTERIO DE SALUD. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. “Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación. Relevamiento de antecedentes teóricos y programa de educación sexual”.

NAVARRO, ALEXANDRA y ROCHE, ANA MARÍA. (2013). “Investigación en Educación: los procesos de Sistematización de Experiencias Educativas”. En *Oficios Terrestres*. Vol. 1, Núm. 29 (2013): Las prácticas periodísticas en Latinoamérica -Sección Ensayos. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/1955/1754>

TORRES CARRILLO, Alfonso. (1996). La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica. Mimeo.



TORRES CARRILLO, Alfonso. (1998). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. Ponencia presentada al Tercer Congreso Iberoamericano y Caribeño de Agentes de Desarrollo Sociocultural y Comunitario.

VAN DE VELDE, Herman (2008). Sistematización: texto de referencia y consulta. CICAP, Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica. Nicaragua.

Las prácticas y el ejercicio de la docencia en un contexto repentinamente diferente. Relato de experiencia en la Universidad Nacional de Salta

Elizabeth Ofelia Bellavilla
Marcelo Gaston Jorge Navarro

CISEN/ Universidad Nacional de Salta
ICSOH-CONICET/ Universidad Nacional de Salta
elibellavilla@hotmail.com
jorgenavarromarcelo@hum.unsa.edu.ar

RESUMEN

La práctica docente en el nivel universitario puede entenderse como un proceso permanente de investigación y compromiso frente al ejercicio profesional. Particularmente es un momento de inflexión en lo aprendido y lo que está por aprenderse en un espacio-tiempo diferente, principalmente desde la irrupción de la pandemia por Covid 19 a nivel global.

Este espacio universitario que se erige como elemento clave de innovación ante las exigencias contextuales, sigue configurándose como una institución diferente que se muestra resistente a la presencia de nuevas prácticas de enseñanza, y en donde nuestros estudiante en etapa de formación y práctica deben reformular todo aquello que han aprendido, sin pautas muchas veces claras y precisas.

En este sentido repensar las prácticas y el ejercicio de la docencia en todos los niveles educativos, pero particularmente en el nivel universitario se ha constituido en un elemento esencial de la agenda educativa de cara al futuro. Por eso, buscamos compartir el relato de experiencias en primera persona, que desde la cátedra de Didáctica 1 de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta hemos vivenciado, construido en un andar por descubrir nuevas formas de abordaje multidimensional de nuestras prácticas docentes.

PALABRAS CLAVE: Práctica; Docencia; Enseñanza; Configuraciones



INTRODUCCIÓN

La práctica docente en el nivel universitario puede entenderse como un proceso permanente de investigación y compromiso frente al ejercicio profesional. Particularmente es un momento de inflexión en lo aprendido y lo que está por aprenderse en un espacio -tiempo diferente, principalmente desde la irrupción de la pandemia por Covid 19 a nivel global.

Este espacio universitario que se erige como contenedor en estas situaciones, así también como elemento clave de la adaptación e innovación ante las exigencias contextuales de cambio, sigue configurándose como una institución que se muestra resistente a la presencia de nuevas prácticas de enseñanza, y en donde nuestros estudiantes en etapa de formación y práctica deben reformular todo aquello que han aprendido, sin pautas claras y precisas.

La pandemia por Covid 19 durante 2020-2021 puso en jaque los dispositivos ya institucionalizados de enseñanza y aprendizaje, y nos interpeló a diseñar “otras” formas de mantener el vínculo pedagógico. La “orden” de dejar nuestros lugares de trabajo y trasladarlos a nuestras casas y de ahí intentar mantener esta situación de contención, cuidado y espera, sin saber hasta cuándo y desde qué lugar, implicó nuevos desafíos.

Prontamente nuestras formas y posicionamientos teóricos dieron por tierra nuestras propias experiencias y empezamos a observar que no podíamos seguir mirándonos desde una pantalla, sabiendo que muchos de nuestros estudiantes ni podían acercarse a ella, por falta de instrumentos, materiales e insumos. Más aún nosotras/os tampoco contamos con la totalidad de ellos. Prontamente surgió la idea de articular nuestros conocimientos, aprender nuevas formas de convivencia y de relación e intentar nuevos mundos de formación posible, moviéndonos en una realidad dolorosa de enfermedad, ausencias, pobreza y muerte.

Los estudiantes ante sus prácticas ven que todo lo que lo que se dijo durante su formación, se diluye en el paso por este nuevo espacio pospandemia. Este modo de presentar las prácticas in situ, dadas las características del contexto y la realidad quedó en un impasse, que nos obligó a pensar nuevas estrategias de abordaje para acompañar las experiencias de nuestros alumnos.

En este sentido repensar las prácticas y el ejercicio de la docencia en todos los niveles educativos, pero particularmente en el nivel universitario se ha constituido en un elemento esencial de la agenda educativa de cara al futuro. Por eso, buscamos compartir el relato de experiencias en primera persona, que desde la cátedra de Didáctica 1 de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta hemos vivenciado, construido, y aún lo seguimos haciendo, en un andar por descubrir nuevas (y no tan nuevas) formas de abordaje multidimensional de nuestras prácticas docentes.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La irrupción de la pandemia

El inicio del año 2020 puso ante nosotros/as docentes, una realidad inesperada, insólita, dispuesta a generar grandes cambios en nuestra forma de pensar la educación, la didáctica y las prácticas en la formación docente. Situación provocada por una crisis sanitaria a nivel mundial causada por un virus Covid 19, que aún a dos años de su advenimiento sigue causando problemas de todo orden, tanto en lo político como educativo, social, sanitario, cultural y económico (Svampa, 2020).

La situación incontrolable y el desconocimiento de cómo poder actuar ante la rapidez en que avanzaba la enfermedad por el mundo desencadenó diferentes medidas de restricción, determinando un cambio, en el ejercicio de la docencia, y obviamente en el desarrollo normal de los ciclos lectivos de escuela primarias, secundarias, profesorado de nivel superior y universidades, espacios que nos ocupan y preocupan.

Las clases presenciales se suspendieron abruptamente y los periodos de aislamiento sancionado a nivel país, cada quince días u otros tiempos dados arbitrariamente por parte del Estado Nacional, generaron una gran incertidumbre, al desconocer cómo seguir y/o empezar en algunos casos con el Inicio del Ciclo Lectivo.

Las directivas desde el Sistema Educativo no existían o eran contradictorias yuxtapuestas. A destiempos o respondían a realidades totalmente diferentes a nuestra realidad geográfica que, por sus características de altura y serranías, era imposible contar con redes comunicacionales o de internet adecuadas, mostrando las grandes diferencias sociales que existen en nuestro suelo, económicas y culturales entre otras que impidieron que un número considerable de estudiantes no cuenten con la posibilidad de contacto educativo a través de una pantalla: celulares, computadores, otros.

Las instituciones educativas, en muchos contextos como en la provincia de Salta, tuvieron que salir a buscar su población estudiantil, de la mejor manera posible. Algunos, como en nuestro caso, preguntar a cada estudiante inscripto si contaba con los instrumentos de conexión necesarios y en qué lugar físico se encontraba para poder realizar una conexión. En otros casos, recurrir a municipalidades, policías, comercios, etc., para acercarle materiales para lectura o dejar consignas que podrían pasarse de unos a otros como acompañamiento en los procesos de formación. Siempre en soledad.

Obviamente la imposibilidad de conexión y de llegada de los materiales necesarios jugó un lugar importante, llevando a muchos a dejar de estudiar, abandonar sus proyectos formativos, y quedarse esperando que esta situación se revierta para continuar como se había pensado en algún momento.

Los docentes de todos los niveles se vieron afectados en sus prácticas cotidianas ante la incertidumbre de cómo iniciar y proseguir el ciclo lectivo, pues se desconocía el alcance de la pandemia y las posibilidades personales de sí mismos y de sus estudiantes para



implementar nuevas formas de trabajo, intentando un acercamiento que implique, de algún modo, acompañar y continuar con los contenidos previstos en este año a través de las redes sociales y plataformas virtuales, muy poco o jamás usadas en el entorno universitario de clases presenciales.

Este periodo 2020-2021, la utilización mediada por tecnologías, pretendía sostener los procesos pedagógicos a pesar de las distancias y los enormes problemas estructurales de conectividad y accesos a dispositivos que facilitara la enseñanza.

Muchos docentes y estudiantes se vieron afectados realmente, utilizando tecnologías, ya que desconocían los/las plataformas y programas, no contaban con la conectividad necesaria, situación económica y distancia y contexto de residencia, entre otras problemáticas personales. Estas condiciones estructurales y sociales, producidas por la “pandemia” puso en evidencia las diferencias, notoriamente marcadas por: discriminación, violencia, soledad, desigualdad, encierro, pobreza, silencio y dolor, entre otras situaciones. Situaciones subjetivas que atraviesan el país y alienan la individualidad a la sociedad en su conjunto, condicionando nuestros contextos y trayectorias.

La soledad de los estudiantes y profesores, el encierro y las situaciones personales cambió casi radicalmente, los modos de interrelación en nuestra Universidad en las diferentes asignaturas de nuestra Carrera.

Tanto docentes como estudiantes nos vimos en la obligación de conectarnos de algún modo, de forma artesanal, buscando diferentes medios, primero en soledad institucional y luego con el acompañamiento de la institución universitaria.

De más está decir, que la imposibilidad de contar con mínimos elementos de conectividad, mostró claramente la desigualdad y la diferencia entre los estamentos sociales; la pobreza encarnada en jóvenes y adultos en el sentido más estricto de la palabra y el no poder por cuestiones personales, lejanía e impotencia, acercarse a un medio que permita conectarse con otros.

Estas situaciones de imposibilidad de dar sentido a nuestra situación tan marcada de indefensión, incertidumbre y soledad nos proyectó duramente la desigualdad a nivel nacional, provincial y mundial, que parecían inexistentes, y de pronto, la naturalización se hace visibles a partir del conocimiento de estadísticas, conocidas, reales, pero que tomaban sentido en la imposibilidad de contar con elementos que nos parecían cercanos, cotidianos, como internet, móviles, computadoras, etc.

Las preguntas más de sentido común referidas a cómo podríamos enfermar y desaparecer se mostraban en pantallas, en lugares lejanos, nunca aquí y menos la posibilidad de encontrarnos en un aula, socializando y desarrollando temáticas en forma dialogada.

Tal situación obligó a movernos desordenadamente, en un principio por el desconocimiento, luego buscar formas de cercanías para dar sentido a nuestras acciones. El sentimiento de estar cerca, aún lejos, conteniéndonos de alguna manera a través de sistemas de comunicación digitales, que sabíamos ahondan diferencias y generan mayor

distancia, pero de alguna manera promovieron el cuidado del otro (Faur; Pereyra, 2018), el encuentro y la palabra (Freire, 2002).

Acciones y posibilidades en este contexto: sosteniendo el vínculo pedagógico

El saber pedagógico - didáctico que normalmente se confunde con la transmisión de contenidos o con la aplicación normativa de políticas de Estado, olvidando su dimensión humana y formativa, se entrecruzó con el aislamiento obligatorio y las medidas que por prevención sanitarias azotaron desde marzo del 2020. Este conocimiento didáctico se enmarcó en la no presencialidad a las aulas, y en la necesidad de pergeñar otras formas de encuentro.

En este contexto nuestra organización metodológica y didáctica en el periodo 2020-2021 se vio atravesada por un contexto de incertidumbre (Grimson, 2020), con plataformas y modos distantes a la presencia de otro que interpela. Fuimos y somos actores de los momentos inciertos de organización de cada grupo de estudiantes en diferentes situaciones, lo cual ha configurado un campo de conocimiento y de intervención basado en la distancia y en la presencia lejana.

La universidad y sus condicionamientos, el ambiente de la formación y por supuesto el grupo y las relaciones que con él se establecen no son externas (Eldestein, 2011), pertenecen al adentro de la formación, en una manera diferente de ver y vernos desde la distancia de modo innovador.

La formación universitaria tiene como sujeto al joven-adulto y esto marca una clara diferencia (Souto, 1999). La formación involucra al sujeto como sujeto social y político (Davió, 2017), y apunta al desarrollo personal y social e incluye al desempeño idóneo de funciones específicas en la realidad social en el campo productivo, social, económico y cultural.

La relación de la formación en el contexto social, económico y político es directa, apela a la autonomía del sujeto crítico y social. La formación no es un espacio para la dependencia sino para la toma de conciencia del propio lugar y del poder de sus actos. (Souto, 1999, pp. 40-43)

Este enfoque atiende al entramado relacional del que estamos hechos y que constituye el “material básico” para la enseñanza. En este sentido se configuran las estrategias didácticas, además de lo relacional, la dimensión institucional y curricular, y las formas de organizar los tiempos y el espacio como “estructuras estructurantes” (Bourdieu, 1980) de las prácticas docentes, aún sin conciencia de sus agentes.

Para Bernstein (1996), la organización de tiempos y espacios institucionales y curriculares -dividiendo o integrando- son los medios cómo se transmite el poder y el control social. De allí que el análisis didáctico trate de descifrar los sentidos implícitos de la enseñanza, alentando sobre riesgos de clasificación y ordenamiento jerárquico, sobre personas y grupos. Tales jerarquías forman parte de amplios sistemas simbólicos, arbitrarios pero legitimados, que imponen desigualdades similares a las sociales y que merecen ser analizadas críticamente.

En este marco, iniciamos el camino intentando orientar una propuesta de práctica desde los primeros momentos de formación del profesional en Ciencias de la Educación. La misma se



inicia en el segundo año de la Carrera haciendo hincapié en el Nivel Inicial y Primario, donde previo a la pandemia, realizábamos instancias de permanencia institucional presencial durante 4 semanas, acompañadas y orientadas por un equipo de tutores (docentes y alumnos adscriptos), pero que en el periodo 2020-2021, requirió nuevas configuraciones, haciendo que las prácticas de nuestros alumnos en formación se vinculara a la indagación por medios tecnológico (meet, zoom, whatsapp, etc), la búsqueda de datos y experiencias educativas en diferentes regiones, y básicamente recolectando y analizando las voces de los propios docentes.

Partimos de un posicionamiento basado en la “lectura” de los ámbitos de aprendizaje inicial, como “ruptura” de lo visto u oído hasta el momento en nuestro paso por las instituciones educativas previas al ingreso a la universidad. Aquí la teoría es considerada como una “envoltura” de lo pensado, elaborado bajo las condiciones reales (políticas, sociales, económicas, culturales) suprimiendo un centramiento en un solo aspecto de la realidad. El estudiante se proyecta en la construcción consciente de la realidad desde este momento absolutamente diferenciado de aprendizaje, comprometiéndose en su lectura “a mirar” una realidad impensada, comprometida, responsable con su hacer, el de los otros y fundamentalmente su persona.

La teoría propuesta enmarco referencialmente las formas de hacer y decir en este campo de estudio determinado, aquí es justamente el aspecto pedagógico didáctico el que presumiblemente nos orientará la mirada, buscando el punto nodal, el hilo conductor que nos permitió ver las interacciones e interrelaciones que se producen en las instituciones escolares, en el desarrollo curricular y en las posibilidades de enseñanza del docente y de aprender de los estudiantes. Interactuadas aquí por una situación de pandemia que hace que los momentos, tiempos y ejercicios de la formación se vuelvan menos previsibles.

Buscamos embarcarnos en la realidad circundante, encontrando sustanciales diferencias, que seguramente no fueron tales, “mirando” lo que se presenta con sus incertidumbres, convergencias, divergencias, contingencias, sesgadas, seguramente por nuestras miradas. Por primera a vez y en tanto especificación de campos de acción, centramos el análisis en la práctica en didácticas específicas, en tutorías y asesoramiento del/los/las docentes como ayuda permanente en los espacios de interacción, en el material didáctico y bibliográfico atendiendo a intereses, necesidades y diferencias que se pudieron analizar desde la misma voces de los docentes y las instituciones educativas atravesadas por la pandemia.

Nuestros estudiantes, acompañados por nosotros como equipo de cátedra, trataron de conectarse con docentes, padres y niños para hacer entrevistas, visualizar actividades y centrarse en las acciones pedagógicas que llevaron en esa situación de aislamiento.

Tomaron contacto con la comunidad educativa desde la distancia de la presencialidad, pero desde la cercanía que da la empatía y el compromiso por sostener los vínculos pedagógicos para, aún en pandemia, seguir construyendo aprendizajes en (y de) esta realidad tan distintiva.

Este trabajo que llevó meses de tutoría y de acercamiento personalizado con los estudiantes dio frutos muy importantes. Hubo un acompañamiento personal a través de las

pantallas y se pudo realizar un trabajo final que representa de algún modo esta realidad tan incierta que nos tocó vivir.

Entre las distintas acciones emprendidas desde nuestra cátedra podemos destacar:

- Identificar los lugares de residencia y posibilidades de conexión de cada uno de nuestros alumnos practicantes. Brindando acompañamiento y orientación en la forma de encarar las prácticas que debían realizar
- Nuestros practicantes encuestaron a docentes y estudiantes de Nivel primario e inicial, recopilando experiencias diferenciales de sus labores en el contexto de aislamiento.
- Construyeron marcos conceptuales de referencias a partir de la indagación en distintas plataformas educativas, y especialmente revisando las nuevas publicaciones y datos que iban surgiendo durante la pandemia
- También se entrevistó a docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Salta sobre sus experiencias, ante esta inédita situación, buscando dimensionar las implicancias educativas de la pandemia
- Todas estas acciones fueron plasmadas en informes de nuestros estudiantes, sistematizando la recolección de datos, con una fuerte perspectiva analítica y situada

CONCLUSIONES

El periodo 2020-2021 implicó nuevas formas de encarar las prácticas docentes para nuestros alumnos, y para nosotros en el rol de co-formadores de futuros profesionales.

La pandemia, y con ella el aislamiento, nos interpeló a encontrar “nuevas formas” de encarar el trabajo colectivo, con la necesidad de no perder el vínculo pedagógico, pero ante todo, con la necesidad de sostener miradas críticas sobre la realidad circundante que permitiese a nuestros alumnos acercarse a la comprensión de esta nueva realidad que nos atravesaba, y aún lo hace, con mucha fuerza.

En este marco, incorporar procesos de indagación a las prácticas docentes habituales nos permitió profundizar aspectos vinculados al entendimiento de las voces de los protagonistas, así como también, sistematizar y procesar diferentes datos para poder multidimensionalmente, seguir construyendo aprendizajes en este contexto tan complejo.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (1980) El sentido práctico. Taurus.

Bernstein, B. (1996). Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique. Taylor & Francis



Dávila, B. (2017). Michel Foucault y la genealogía del sujeto moderno: gobierno, libertad, verdad de sí. *Revista de Historia de las Ideas Políticas* ISSN: 1576-4184 <http://dx.doi.org/10.5209/RPUB.59699>

Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós.

Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Paidós

Hernando, G., López, A. y Donadi, V. (2010). El dispositivo de formación en la construcción de propuestas de intervención para la enseñanza. IV Jornadas de Prácticas y Residencia en la Formación Docente. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Faur, E. y Pereyra, F. (2018). Gramáticas del cuidado. En PIOVANI, J. Y A. SALVIA (Coord.), *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre la Estructura Social. Siglo XXI.*

Freire, P. (2002). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI

Follari, R. (2020). Después del aislamiento. En: VV.AA. *El futuro después del Covid-19. Argentina Unida.*

Grimson, A. (2020). El futuro después del COVID-19. En: VV.AA. *El futuro después del Covid-19. Argentina Unida.*

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

Souto, M. y otros. (1999). Grupos y dispositivos de formación. Novedades Educativas

Svampa, M. (2020). Reflexiones para un mundo postcoronavirus. *NUSO*. Disponible en la siguiente dirección electrónica: <https://nuso.org/articulo/reflexiones-para-un-mundo-post-coronavirus/>

Los y las profesores/as universitarios/as como profesionales transformadores en el ámbito de la docencia

María Laura Bravo
Cecilia Sauer

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP
ml-bravo@hotmail.com
cecilia.sauer@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo formó parte de la evaluación final del seminario: Taller de análisis de las prácticas de enseñanza, de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP, en el marco de trabajo propuesto para el análisis de nuestra propia práctica docente, hemos tomado como referencia la planificación y ejecución de clases teórico-prácticas del Curso de Economía, obligatorio para la carrera de Ingeniería Forestal.

Entre lo que se espera y lo que se produce, hay un movimiento que excede a las razones que llevaron a decidir dónde hacer foco en cada clase o en cada intervención. No se trata de una actividad, ya que el acto como tal se verifica por los efectos de la función que lo produce, por sus consecuencias y no solo por las intenciones que lo animan. El acto educativo, así como el de la formación aluden a que algo de la enseñanza y de la transmisión se pudo producir efectivamente. Se trata de un tiempo construido sobre la base de comprender -a posteriori- aquello que llevó a decidir qué es necesario hacer para conquistar el efecto deseado. Ese es el *tiempo de comprender* que se lee a posteriori, indicio de su carácter lógico y no cronológico” (Birgin, 2012).

PALABRAS CLAVE: Prácticas de enseñanza; prácticas reflexivas, problematización de la enseñanza.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El presente trabajo formó parte de la evaluación final del seminario: Taller de análisis de las prácticas de enseñanza, de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria



de la UNLP, en el marco de trabajo propuesto para el análisis de nuestra propia práctica docente, hemos decidido tomar como referencia el Curso de Economía, obligatorio para la carrera de Ingeniería Forestal, del que una de las autoras forma parte del equipo docente. El mencionado curso se dicta en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP, a partir de ese encuadre, proceder a identificar diferentes expresiones discursivas, dentro de un análisis de lo que se ha dado en llamar genéricamente *enseñanza reflexiva, prácticas reflexivas*, desde cuya perspectiva procederemos a analizar de qué modo, como docentes, orientamos la racionalidad de dichas prácticas y de los procesos que desde allí se derivan, en el entendimiento que el valor de tal explicitación es base para el cambio y sostén de las propuestas de reformas que se pudieran esbozar¹. El eje de este análisis pone foco en el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye en el aula (Edelstein, 2011, p.105).

Como punto de partida, tomamos como base fundamental de los presupuestos sobre los cuales sustentaremos nuestro análisis los lineamientos generales que hacen referencia al carácter de nuestra Casa de Altos Estudios: pública, autónoma, cogobernada y reformista. Y al respecto de este último precepto, acotamos que siendo que la Reforma Universitaria del 18 modeló el ideario y el paradigma aspirado para nuestra Institución, modeló los principios básicos de 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 hacen a las bases de la sociedad. Muchas de sus proclamas se han ido cumpliendo a lo largo de todo este siglo y algunas de ellas se fueron paulatinamente adaptando a las necesidades de la realidad actual en cuanto a la forma. Ellas 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 fueron gestadas a través de la Generación del '80 y 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

1.- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza, p.15

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 Ingeniería Agronómica, históricamente funcionaba 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** se organiza en torno a cursos que proponen un abordaje complejo e integrado de situaciones estrechamente relacionadas a la inserción en la práctica profesional.

El curso de Economía, para el que se elabora esta propuesta, compone el segundo ciclo. Es de carácter obligatorio, con 65 horas, para la carrera de Ingeniería Forestal programado en 10 encuentros teóricos de 2 horas, y 14 encuentros teórico- prácticos de 3 horas (en los últimos años 2 de estos encuentros se desarrollan con una duración de 5 horas).

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.



INTEGRACIÓN DEL CUERPO DOCENTE

El equipo docente está compuesto por ingenieros e ingenieros/as agrónomos/as con la siguiente distribución de cargos: 1 profesor/a titular, 2 profesores/as adjuntos/as, 4 Jefes/as de trabajos prácticos, 3 ayudantes diplomados/as, de las cuales una es Licenciada en Economía y una con carácter de 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.

Cabe aclarar que este equipo también es responsable del Curso de Socioeconómica anual, correspondiente al tercer año de la carrera de Ingeniería 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 ÁULICA Y LA ENSEÑANZA

Los estudiantes deben asistir inicialmente a las actividades teóricas prácticas de cinco horas, que se componen de: actividades de tres horas de duración de carácter teórico práctico (TTP), a las que se suman dos horas de actividad teórica (AT). De cada uno de estos encuentros los/las estudiantes 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 trabajos teórico- prácticos (TTP) 1 a 8 y AT 1 a 6 inclusive; la segunda, sobre los contenidos tratados entre los TTP 9 a 14 y en los AT 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 el Examen Final se deberá tener en cuenta el calendario establecido por la Facultad y las fechas definidas por la asignatura.

DISEÑO DE UNA CLASE TEÓRICO-PRÁCTICA

Los/las estudiantes disponen de toda la información a través del aula virtual, conteniendo la planificación anual de actividades Teórico-Prácticas y el material de lectura propuesto.

La clase comienza 13:30 y finaliza 16:30. El aula es organizada por el cuerpo docente en modo de distribución semi- circular, procurando una buena visibilidad del pizarrón y de la pantalla, y de los rostros de todos/as los/las que intervienen en cada clase.

El encuentro comienza siempre con un saludo cordial, y un intercambio de sensaciones de ¿Cómo llegamos en ese día, a esa clase?, nos detenemos a intercambiar acerca del

almuerzo, si lo tuvimos, si fue rápido o un momento de descanso..., dado que iniciar 13:30 muchas veces atraviesa esta rutina. (Primer momento).

El siguiente momento comienza por compartir los objetivos, la metodología y la dinámica planificada por el equipo docente en previsión de cumplir con esos objetivos.

A partir de este segundo momento aparecen cuestiones vinculadas a situaciones concretas de interacción con los alumnos/as que permiten al equipo visibilizar la huella que surge en el desarrollo de la clase: **la imprevisibilidad** (Edelstein, 2011). Al poner en situación el compartir los objetivos, metodología y dinámica de la clase, el diálogo abarcará, además, las particularidades que surjan a través de las representaciones anticipadas de diseño. De la suma de estas expresiones la docente se servirá al momento de reconstruir las hipótesis centrales que justificarán las decisiones asumidas al planificar. Entre lo pensado y lo actuado, como sostiene Edelstein, la tarea será reconocer el sentido de dichas decisiones y las razones que justificarán qué permanecerá y qué cambiará.

En el proceso de avanzar secuencialmente en las relaciones reconstrucción- análisis-nueva producción, se retoman los contenidos trabajados en las clases anteriores, con la intención de facilitar la articulación de los mismos, en este encuentro colectivo, dando lugar a nuevas preguntas, formas de indagación, referencias de lecturas que conlleven a una visión más comprensiva y situada de las prácticas del proceso de enseñanza- aprendizaje. En este momento, la docente estimula la participación de la expresión de los alumnos, en el sentido de incentivar la interpretación, basada no en juicios de valor construidos, sino con claros parámetros de referencia.

Se comparte una primera exposición conceptual del tema a desarrollar, con claridad de apoyo en la bibliografía, con cuestiones de articulación al resto de los contenidos del curso, y del resto de los cursos que componen el plan de estudios de manera obligatoria. De esta forma, se inicia la tarea de profundizar en los aspectos teórico- metodológicos que se ponen en clave de reflexión, abordando los temas de acuerdo al matiz pedagógico-didáctico comprometido en la labor docente, en el ámbito del espacio áulico, “la clase como expresión del interjuego entre los procesos de enseñar- aprender, como ámbito de concreción de polifacéticas relaciones entre docentes, alumnos y conocimientos atravesados por las determinantes institucionales contextuales más amplias” (Edelstein, 2011).

Llegados a este punto en clave de reflexión tomamos a Goodman (1987), que propone tres áreas de problematización para clarificar las diferentes significaciones que pudieran surgir:

- 1) Centrar el objeto de reflexión.
- 2) Orientar el proceso de reflexión, integrando el pensamiento racional y el pensamiento intuitivo, e
- 3) Impulsar las actitudes necesarias para la reflexión: apertura de pensamiento y escucha abierta, orientar al hallazgo de respuestas con sentido, formular hipótesis con una dirección determinada, teniendo en cuenta sus consecuencias e implicaciones, y también, propiciar el entusiasmo.



En general para esta etapa se elaboran y utilizan herramientas de apoyo complementario, como son: presentaciones en ppt, láminas, afiches, etc.

Luego se desarrolla el trabajo en taller, secuencialmente configurando otro nuevo momento, con consignas claras que cada subgrupo de no más de tres alumnos deberá compartir al momento de exposición grupal. En varias ocasiones el trabajo incorpora en la propuesta del taller, la discusión de algún tema de actualidad a partir de un artículo periodístico. En estas ocasiones se trabaja desde el equipo docente, en que la presentación de las consignas sea clara y los estudiantes sepan con qué objetivo están trabajando sobre las mismas. Durante el trabajo en taller, las docentes permitimos el intercambio entre los/las alumnos/as del grupo, y facilitamos la interpretación de consignas y/o bibliografía en caso de que los estudiantes lo soliciten.

Posteriormente, en el siguiente momento, se realiza un recreo de no más de 15 minutos, con intención de relajación y renovar el mate..., comunicarse por celular, estirar las piernas, entre tantos otros movimientos.

Al tiempo de retomar la clase, nuevo momento, se vuelve a compartir una presentación que orienta y apoya en la exposición grupal a los estudiantes que fueron elegidos para tener la voz de cada subgrupo. Durante esta exposición las docentes trabajamos desde la facilitación y coordinación en la puesta en común, resaltando, integrando e incorporando aquellos contenidos trabajados en el ejercicio en taller.

Destacamos, en este sentido, la importancia de la secuencia, que también forma parte de la clase, tomando la propuesta de ser docente comprometido como intelectual transformador. Resaltar actitudes como el interés, la iniciativa, la búsqueda de experimentación y la crítica, el sostenimiento de trabajo colaborativo y solidario, son fuertes muestras que el docente dentro del aula señala posiciones políticas respecto de la institución educativa y su contexto social, que no es ni puede ser neutral, puesto que como dice Elliot (1989), según explica Edelstein, “el propósito central en la enseñanza es la concreción de valores sustantivos, cuya realización es difícil de anticipar en la medida que su concreción está siempre condicionada por el contexto” siendo que “el único modo racional y ético de intervenir es mediante la reflexión permanente en la acción y sobre la acción”, y más adelante concluye que “la reflexión, en tanto está al servicio de los intereses humanos, implica siempre un proceso político” (Edelstein, 2011, p. 37).

Para el momento de cierre, (momento final secuencial), se retoman dudas, expectativas planteadas en el comienzo y se replantean los conceptos trabajados, integrados y reconstruidos a partir del desarrollo del práctico. Se repasan compromisos para el próximo encuentro y se les propone seguir trabajando entre encuentros para llegar mejor a la fecha de evaluación parcial. Finalmente, a modo de acápite, compartimos en relación a los tiempos lógicos en el *acto* profesional, incorporando en la categoría de profesional a los/las docentes universitarios/as, la perspectiva de que “el acto alude a aquello que se produce, que se precipita en ese momento en el que un profesional se encuentra ante sus

estudiantes (...), y donde se pone en juego algún deseo relativo a su función. Un acto es un *momento conclusivo* que siempre va más allá de lo planificado. Entre lo que se espera y lo que se produce, hay un movimiento que excede a las razones que llevaron a decidir dónde hacer foco en cada clase o en cada intervención. No se trata de una actividad, ya que el acto como tal se verifica por los efectos de la función que lo produce, por sus consecuencias y no solo por las intenciones que lo animan. El acto educativo así como el de la formación aluden a que algo de la enseñanza y de la transmisión se pudo producir efectivamente. Hay un tiempo que precipita en el acto que llamamos el momento de concluir, donde se abre lo incalculable (...) Las intenciones y decisiones previas al momento conclusivo son un tiempo necesario en la producción de ese acto (...) Se trata de un tiempo construido sobre la base de comprender – a posteriori- aquello que llevó a decidir qué es necesario hacer para conquistar el efecto deseado. Ese es el *tiempo de comprender* que se lee a posteriori, indicio de su carácter lógico y no cronológico” (Birgin, 2012).

CONSIDERACIONES FINALES

Podemos concluir este taller, con una breve síntesis acerca de la concepción sobre la enseñanza, tomando las distinciones esbozadas por Angel Pérez Gómez, (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992). En tal sentido, observamos que, de acuerdo al esbozo del autor acerca de las perspectivas básicas de concepción de la enseñanza, entre las cuales hay cuatro que considera fundamentales: la académica, la técnica, la práctica y la de reconstrucción social, en nuestra propia práctica docente adscribimos al modelo de perspectivas práctica y de reconstrucción social, y, en relación a este último aspecto sostenemos este enfoque por considerar que la enseñanza está ligada al contexto, y determinada por él, cuyos resultados podrían ser imprevisibles en muchos casos, y que se encuentra cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Desde esta perspectiva, asumimos nuestro rol como docentes desde la concepción de profesionales que desarrollamos nuestra sabiduría experiencial y nuestra creatividad en el desafío continuo y permanente ante las situaciones singulares, ambiguas, conflictivas y crípticas que se desarrollan en el contexto áulico.

La enseñanza basada en el enfoque de la práctica y de la reconstrucción social tiene como objetivo incentivar el pensamiento crítico, en tanto construcción social de la realidad que responde a intereses políticos y económicos en relación a un espacio y tiempo, y que, por ello mismo, se modifican históricamente. El proceso de conocimiento, siempre entendido dialécticamente, es construido al atravesar las etapas de exposición temática, la situación práctica y los supuestos teóricos que orientan la acción en ese escenario concreto.

Tal como sostiene Birgin, “el acto profesional conlleva una cuota de sorpresa. Una suerte de viaje a lo desconocido de qué es lo que habrá de entusiasmar o generar rechazo a cada uno de los estudiantes, o qué es aquello que habrá de producir un efecto de reorientación



en la tarea de un docente. El acto profesional que conlleva esa cuota de sorpresa necesaria requiere de una apertura a lo imprevisible, y de sus efectos podemos advertir apenas una parte. Ello genera un desasosiego que explica en alguna medida las resistencias a abandonar lo conocido, en un marco de incertidumbres y de complejización de la tarea, producto de la apertura de la escuela a todos los sectores sociales en un contexto de desigualdades crecientes” (Birgin, 2012). El tiempo lógico es esa herramienta conceptual que permite activar el modo en que opera la temporalidad subjetiva, ampliando la mirada del profesional docente sobre las circunstancias articulando y afinando los detalles, es decir, en un proceso de “resignificación”, volver a significar aquel primer instante donde se presentaron, para relanzar un nuevo momento de ver, pero de distinta manera.

Desde la mirada docente, postulamos la importancia de comprender las tres secuencias que intervienen en los procesos de subjetivización del saber: el instante de la mirada, el tiempo para comprender, y el momento de concluir, secuencias lógicas y no cronológicas, que conceptualizan al tiempo con consecuencias prácticas, analizando el enfoque de crítica y reconstrucción social tomando en cuenta que es fundamental considerar cuál es la influencia política y social en la que estamos formadas, y la que acercan los y las estudiantes al aula, donde además colaboremos para desarrollar capacidades de reflexión crítica que permitan desenmascarar la influencia de posibles “ideologías” dominantes en las prácticas áulicas cotidianas, así como en el currículo, en la organización institucional y en los sistemas de acreditación y evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

BIRGIN, Alejandra (2012). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Paidós

EDELSTEIN, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Paidós.

GOODMAN, J. (1987). Reflexión y formación del profesorado. *Revista de Educación* N.º 282, MEC.

PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Morata.

Pre / Pandemia / Post

Carla Beatriz García
M. Renata García
Suyay Sago

Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Facultad de Artes, UNLP.

carla@carlagarcia.com.ar

fayetgreni@yahoo.com.ar

suyi.sago@gmail.com

RESUMEN

A modo de apertura, el trabajo propone un hilo conductor entre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública en tres tiempos. Estos segmentos temporales son los ciclos lectivos 2019, 2020-2021 y 2022. Desde la arquitectura del trabajo se decide un encuadre que articule la relación forma-contenido para configurar una pauta que conecte morfologías del habitar el cuerpo, el espacio y la mirada, en el Taller Vertical de Comunicación 1-2-3 de la Cátedra García de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata.

De cierta manera, esta narración es la expresión y cronología escritural de diálogos, estrategias, decisiones y observaciones, realizadas en el ámbito del Taller, desde un pensamiento situado pedagógicamente.

Para este relato releemos el artículo de Agamben ¿Qué es un dispositivo?, porque coloca el término en el centro de problemáticas del mundo contemporáneo. El texto parte del encuadre que realizó Foucault, para hacer un despliegue de la palabra y ganar en extensión. Tras esta operación logra explicitar la omnipresencia de los dispositivos en el presente cotidiano de cada uno de nosotros.

Inscribiremos la experiencia en tres dispositivos vinculados con los ciclos lectivos mencionados, que a su vez, cada uno conformará una especie de matrioshka.

PALABRAS CLAVE: taller; dispositivos; pre; pandemia; post.



INTRODUCCIÓN

Indaguemos en el artículo de Agamben el término dispositivo para tomarlo por lo que propone en “lo abierto” del concepto diciendo que:

Llamaré literalmente dispositivo a cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. No solamente, por lo tanto, las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder es en cierto sentido evidente, sino también la lapicera, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los celulares y – por qué no - el lenguaje mismo, que es quizás el más antiguo de los dispositivos, en el que hace millares y millares de años un primate – probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que seguirían – tuvo la inconciencia de dejarse capturar. (Agamben, 2015, p. 23).

La extensión del concepto de dispositivo realizada por el autor, construye un andamiaje que desborda la palabra como es utilizada en la arquitectura como disciplina, y nos permite hacer una seriación de planos y escalas de dispositivos. Esto colabora en una dinámica de construcción de perspectivas y dimensiones pedagógicas de indagación. En estas dimensiones, regiones, áreas surgen la vida en la comunidad de enseñanza-aprendizaje de la Cátedra y nos posibilita ensayar nuevas modalidades de intervención didáctica.

Inscribimos la experiencia en tres dispositivos vinculados con los ciclos lectivos 2019, 2020-2021 y 2022, que a su vez, cada uno conformará una especie de matrioshka; nombrados de la siguiente manera:

Dispositivo/s 2019. Matrioshka 1

Dispositivos 2020-2021. Matrioshka 2

Dispositivo/s 2022. Matrioshka 3

También tomaremos la imagen de los “umbrales” de Prieto Castillo cuando dice que: Un umbral es siempre principio de incertidumbre. Por eso se lo presenta como algo tan angosto, tan pequeño. Das un paso y lo traspusiste, pero el mismo puede conducirte hacia un encuentro, un refugio, o hacia un abismo.

Quizá los pedagogos somos sólo seres de umbrales y sabemos que detrás del umbral se esconde todo: la vida misma de cada quien, sus temores, sus obsesiones, sus formas de hacer el amor, sus violencias, sus ilusiones, sus sueños, su desnudez, sus ruidos y sus humores. (Prieto Castillo, 2015, p. 198-199)

Paradas en este umbral tenemos la posibilidad de reflexionar sobre la Cátedra de Comunicación en estos tres períodos cuyos objetivos fueron, son y serán garantizar el derecho a la educación inclusiva, las buenas prácticas docentes y estudiantiles como procesos de mediación pedagógica e innovación.

En palabras de Prieto Castillo: Llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de uno mismo, desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar. La tarea de mediar culmina cuando el otro ha desarrollado lo necesario para seguir por sí mismo. (Prieto Castillo, 2015, p. 21)

Comunicación es una asignatura que trabaja en Taller Vertical de tres niveles correlativos (primero, segundo y tercer año) de la carrera Arquitectura. La cantidad promedio de inscriptos anualmente es de 750 estudiantes en los tres niveles. El cuerpo docente está integrado por alrededor de treinta docentes -23 diplomados y 7 estudiantes colaboradores-. La materia se inscribe en el plan de estudios actual, en el ciclo básico y medio. Siempre fue de cursada presencial, con una carga de cuatro horas semanales y su aprobación por promoción directa (sin examen final).

Sus objetivos son: Desarrollar el Pensamiento Espacial en Arquitectura desde la observación, la percepción y la expresión / Identificar elementos estructurantes y variables modificadoras: materialidad, luz, color; las formas naturales / Abordar la representación: dibujo, técnicas, escalas.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Dispositivo/s 2019. Matrioshka 1

En el ciclo lectivo 2019 organizamos el Taller en 3 Aulas, con comisiones de los tres niveles y un responsable por aula. De esta manera cada ámbito físico albergó la verticalidad del Taller, la estrategia de aprendizaje basada en el hacer y la intención de que cada quien construya una teórica singular dentro del marco general de la asignatura.

En este dispositivo se configura la idea de umbral, los cuerpos presentes en el aula ocupan el espacio físico y simbólico del proceso de enseñanza-aprendizaje en Taller, se construyen miradas sobre el saber y saber hacer, se comparte comunidad y se la construye. El contrato pedagógico es claro, el tiempo y el espacio de trabajo, acotado.

Un sin número de comportamientos, vínculos, orientaciones, solidaridades, diálogos, herramientas, lecturas, cercanías y lejanías, figuras institucionales, roles en el Taller, entre otros estaban naturalizados por los usos y costumbres de cartografías albergadas y albergantes.

Si encuadramos la memoria en algunos aspectos, el tiempo pre-pandemia se caracteriza porque el cuerpo del estudiante del taller de comunicaciones es un instrumento para, un instrumento vivo. El cuerpo es un instrumento para, por ejemplo, tomar medidas de objetos



tridimensionales o del espacio del patio de la facultad con la propuesta de indagar en las proporciones, relaciones e intenciones, y así construir una interpretación para volcar el pensamiento en bocetos, narraciones, relatos visuales, expresiones gráficas traducidas a dibujos en dos dimensiones sobre papel.

Jacques Lacan en el seminario 20, Aún, página 134, dice “el cuerpo” que es “algo que fundamenta al ser” que sirve para realizar distintas actividades en el exterior también, no se trata siempre de actividades relegadas al espacio interior de la habitación. En cada persona, hay un cierto pivote entre la salida a ámbitos públicos y el volver al ámbito privado. A su vez, están presentes las emociones y las palabras que tocan a ese cuerpo, un cuerpo afectado movido a paso por el conflicto interno.

Este péndulo entre el cuerpo en el exterior realizando trabajo de campo y el cuerpo en el interior de un aula, son experiencias claves para la formación de profesionales de arquitectura. Este movimiento entre territorios hace a la construcción de diferentes escenas y la diversidad de las mismas, construye experiencias y enciclopedias personales. Todas ellas habitantes de cuerpos, configuradoras de miradas.

Dispositivos 2020-2021. Matrioshka 2

El inicio del ciclo lectivo 2020 es el momento en el que se decreta el aislamiento social obligatorio por la pandemia del CO VID19 en Argentina. Es el instante donde surge el primer interrogante:

¿Entornos virtuales en asignaturas presenciales?

Con esta situación, se suspende el inicio de las clases presenciales. Las/los estudiantes frente a esto, comienzan a consultar y seguir a la cátedra por redes sociales -Instagram y Facebook-. Las redes sociales junto al SIU GUARANÍ nos permitieron llegar a muchas/os de las/os estudiantes, para que gestionen sus usuarios de aulas web, acercarlos a los ejercicios de las clases y orientarlos en la resolución de sus problemas relacionados con la virtualización de la cursada.

Esta estrategia fue elegida para cubrir y articular lo sincrónico desde las redes sociales y lo asincrónico desde la plataforma.

Las conductas cotidianas previas se replican durante COVID19. Las consultas de las/os estudiantes en las redes sociales se encuentran en un rango horario de 11.00 AM a 23.30 PM, de lunes a domingo.

La cátedra, el 25 de marzo comienza la cursada virtual, comprometida en garantizar el derecho a la educación superior y la democratización del conocimiento en esta emergencia sanitaria.

Organizado el largo proceso de convocatoria y acceso de los estudiantes al Aula Web correspondiente y cerrada (tres Aulas Web, una por nivel), quedaron manifiestas las dificultades de docentes y estudiantes en llegar a dichos ámbitos virtuales.

La Cátedra abre las puertas de Aulas Web, con una presentación de material propio y

recursos diversificados, y una invitación a conocernos por el foro, que iniciaron los docentes. Con la propuesta a que recorran el espacio virtual y familiarizarse con la pantalla. Una bienvenida distinta al formato presencial, donde luego de una ronda de presentaciones y reencuentros, el acercamiento llegaría a través de un ejercicio sencillo e introductorio de la asignatura.

El formato asincrónico contempla la inclusión en la diversidad de situaciones domésticas, tecnológicas y de conectividad de los estudiantes que se inscribieron y de las/os docentes de la Cátedra.

Recorrida la experiencia en Pandemia podemos destacar que la infinitización de la demanda en el formato virtual y vía remota ha tenido un efecto de desdibujar el deseo de querer realizar actividades de formación profesional. La función docente realizada con sutileza afectiva ha sido acotar y decodificar dicha demanda de saber. Tal vez, se trata de que el estudiante no sabe qué preguntar o/y está desorientado en una nueva lógica que implica el cambio de dispositivo de enseñanza, de la presencialidad a la virtualidad. En el proceso abrupto de cambio de la enseñanza en la presencialidad a la enseñanza vía remota a través de dispositivos de pantalla, no fue simple incluirse en las distintas pantallas desde el ámbito privado de las casas particulares. En algunas personas se hizo presente cierta imposibilidad de separar la presencia de los cuerpos de la voz del cuerpo emanada. Dar un paso más hacia adelante fue alzar la voz, con la importancia fundamental de la participación singular, en el marco de la imagen del dispositivo de la pantalla.

En la época de pandemia, el acceso a la educación en la Universidad Pública fue en formato virtual, se trató de la mejor manera de arreglárselas con lo que hay y continuar dando clases con el correlato de dejarse enseñar.

Sin duda la pandemia fue una puesta a prueba del propio deseo, se hizo más evidente la apuesta singular al ser docente, y se destacó de una manera potenciada la satisfacción que cada uno encontró en la realización de su trabajo. El ser docente fue la más destacada y vivificante invención en la pandemia, época en la cual había que cuidarse del llamado de los dioses oscuros, con tanta presencia de lo mortífero en la vida cotidiana.

Seguidamente, con la ayuda de recibir las vacunas anti-covid fuimos encontrando la salida difícil de calcular debido a que no contábamos con los datos necesarios. Una salida de quienes continuamos con vida fortalecidos por la cercanía a la certeza de la no infinitización de la vida. Todas aquellas personas que pudimos atravesar subjetivamente este momento histórico nos topamos con que la vida ya no es lo que era, un mundo en crisis de diferente índole donde recuperamos la presencia de los cuerpos en su retorno a la vida compartida por la comunidad educativa institucional.

La salida de la situación de pandemia la podemos ubicar en la libertad y ganancia singular que estuvo dada por el vínculo con los otros semejantes, docentes, estudiantes y familiares. Solemos tener presente, docentes y estudiantes que el acceso a la educación universitaria es una inversión a futuro, sabemos que es con educación de excelencia que



las sociedades de los países del mundo tenemos una opción de salida de la crisis de diferente índole, crisis de tipo económica-financieras, políticas y educativas.

La Universidad pública ha logrado en tiempos acotados, con esfuerzos singulares y colectivos, inventar la realización de una adaptación de la educación en la enseñanza en formato vía remota. La transmisión a distancia de la materia Comunicación nivel I, II y III a través de distintos formatos adaptados para alumnos de variadas características, ha contado en su excelencia con muy buena recepción del colectivo de estudiantes. A su vez, el conjunto de los docentes nos hemos visto sorprendidos gratamente por la conmovedora manifestación de agradecimiento de los alumnos.

Dispositivo/s 2022. Matrioshka 3

En el ciclo lectivo 2022 organizamos el Taller Vertical por nivel en cada Aula, con comisiones del mismo nivel y un responsable por nivel. De esta manera cada ámbito físico albergó uno de los tres niveles del Taller y la estrategia de aprendizaje basada en el hacer se retomó.

En este dispositivo se re-configura la idea de umbral, los cuerpos presentes en el aula ocupan el espacio físico y simbólico del proceso de enseñanza-aprendizaje en Taller, se construyen miradas sobre el saber y saber hacer, se comparte comunidad y se la construye. El contrato pedagógico es claro, el tiempo y el espacio de trabajo, volvieron a ser acotados.

Notamos ciertas novedades en el regreso a las aulas en formato presencial.

El tiempo post-pandemia se caracteriza porque el cuerpo debe ubicar una modalidad singular de salir de ese cuerpo que debió ser relegado al cuerpo-habitación, un cuerpo replegado a la vida en el interior del ámbito privado. A su vez, se potenció una cultura que se venía desarrollando desde hace décadas denominada cultura-indoor. Y ese ámbito interior determinado por no perder de vista los proyectos personales, la importancia de continuar formándose en el saber profesional.

Ese cuerpo se encuentra realizando un giro hacia saber hacer, saber arreglárselas con el uso del cuerpo al retomar las caminatas por espacios exteriores, el placer de respirar disfrutando la permanencia durante breves lapsos de tiempo en ámbitos al aire libre. Transitar las diagonales teniendo presente el proyecto personal de ser arquitecto/a. Retomar el habitar la categórica imponente dimensión peatonal de la Ciudad de La Plata.

Lacan, en el mencionado seminario 20, comenta una cita de Aristóteles que dice que “el hombre piensa con su alma”, “con los mecanismos supuestos que son soporte de su cuerpo.” Entonces, el cuerpo no habla, el hombre habla con su cuerpo a pesar suyo, la pregunta inquietante es qué está diciendo ese cuerpo a pesar suyo que le resulta complicado retornar la energía replegada y redirigirla hacia los objetos del mundo exterior. Cada uno debe tomarse un tiempo singular de recuperación de sensaciones placenteras implícitas en respiraciones movidas por el ritmo interno en espacios exteriores.

También, en el lapso de tiempo transcurrido del año 2022, el conjunto de los docentes nos hemos visto sorprendidos gratamente por la conmovedora manifestación de agradecimiento de los alumnos que se traduce en la acción de no retirarse del taller durante el tiempo de cursada de la materia de 13 a 17 hs, así se hace evidente el deseo de permanecer en las aulas junto a la escucha respetuosa del decir docente.

CONCLUSIONES

A modo de cierre / a modo de apertura

El hilo conductor de las tres matrioshkas es la pulsión comunicante habitando el magma del inconsciente de cada persona, docente y estudiante; dicho en otras palabras la salida de las consecuencias negativas de la pandemia en las subjetividades se encuentra en la utilización de la libertad apostando al vínculo con las otras personas.

Tal vez, los docentes en tanto seres de umbrales reflexionamos sobre la Cátedra de Comunicación cuyo objetivo ha sido, es y será siempre garantizar el derecho a la educación inclusiva, las buenas prácticas docentes y estudiantiles, teniendo presente los objetivos de la asignatura implicados en desarrollar el Pensamiento Espacial en Arquitectura. Nuestro horizonte es la formación de profesionales arquitectas/os de excelencia.

El molde y el contra-molde hacen los procesos de moldeamiento mutuo entre los dispositivos de enseñanza-aprendizaje en el universo virtual y en el universo presencial, los ámbitos albergantes de las actividades albergadas, los dispositivos y sus límites, así como los dispositivos y sus potencialidades.

Comportamientos, tiempos, paciencias, lentitudes, velocidades, soledades y solidaridades, el movimiento del cuerpo en el girar la cabeza para ver a los otros en su hacer dentro del aula compartida, un gesto. Conocer al otro de cuerpo completo para superar la foto carnet de tantos encuentros por la plataforma zoom cuando la foto estaba y no solo el nombre escrito en blanco sobre un fondo negro, para poder compartir aulas y mucho más.

Opinamos que queda pendiente continuar trabajando para enriquecer la producción de lo analógico y el vínculo con las herramientas como el lápiz y el papel. También, respecto al trabajo de campo o territorio, se trata de que la reciente necesidad de mediatizar el objeto a conocer con el celular pueda ser atravesada con la idea de recuperar el bienestar en el trabajo de campo o territorio. Retomar el placer de caminar teniendo presente nuestra respiración movida a ritmo propio en espacios exteriores como el patio de la Facultad de Arquitectura.

Y siempre recordando que, la capacidad de volar no depende del peso del lastre sino de la potencia del motor.



Geometrías del inconsciente sin trazar



BIBLIOGRAFÍA

Agamben, Giorgio (2015). Qué es un dispositivo. Anagrama.

Lacan, Jacques (1972-1973). Seminario 20, Aun, Del barroco. Ediciones Paidós.

Prieto Castillo, D. (2015). Elogio de la pedagogía universitaria. Veinte años del Posgrado de Especialización en Docencia Universitaria. Edición digital Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Tareas, tiempos e ingresos en tensión en el trabajo docente en pandemia en la UNLP

Mariana Chaves
Facundo Lafit
Belén Morris
Micaela Sans

Centro de Estudios en Trabajo y Universidad (CETU), ADULP / CONICET / UNLP
chavesmarian@gmail.com

RESUMEN

En esta ponencia analizamos cómo los/as docentes de la UNLP organizaron individual y colectivamente algunos aspectos de su trabajo en pandemia. Presentaremos análisis sobre cómo combinaron su labor con otros trabajos remunerados, cómo se vieron afectados sus ingresos en el marco del ASPO, de qué forma resultaron afectadas otras funciones involucradas en el trabajo universitario como investigación y extensión, cómo se distribuyeron las tareas según cargo y dedicación en las facultades y, por último, cómo sobrellevaron la superposición entre la docencia y el trabajo doméstico y de cuidado, tanto varones, mujeres como otras identidades de género con personas a cargo en los niveles de grado y posgrado de la UNLP. Se realizó una encuesta, dirigida a docentes de todas las dependencias de la UNLP mediante, cuestionario web autoadministrado y anónimo que obtuvo 1621 respuestas.

PALABRAS CLAVE: trabajo docente; universidad; pandemia; ingresos.

INTRODUCCIÓN

Entre el 27 de mayo y el 8 de junio de 2020, la Asociación de Docentes Universitarios de La Plata (ADULP) realizó un relevamiento sobre las condiciones en que las y los docentes de la UNLP estaban llevando adelante sus tareas. Los objetivos propuestos apuntaron a describir el estado del trabajo docente en un contexto marcado por el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), así como identificar situaciones de vulneración de derechos y visibilizar desigualdades. La encuesta, dirigida a docentes de todas las



dependencias de la UNLP, se realizó mediante un cuestionario web autoadministrado y anónimo que obtuvo 1621 respuestas.

En esta ponencia retomamos datos de aquella encuesta, con el interés de analizar con mayor detalle cómo los/as docentes de la UNLP organizaron individual y colectivamente su trabajo. Para indagar ambas variables se formularon los siguientes interrogantes: cómo combinaron su labor con otros trabajos remunerados, cómo se vieron afectados sus ingresos en el marco del ASPO, de qué forma resultaron afectadas otras funciones involucradas en el trabajo universitario como investigación y extensión, cómo se distribuyeron las tareas según cargo y dedicación en las facultades y, por último, cómo sobrellevaron la superposición entre la docencia y el trabajo doméstico y de cuidado, tanto varones, mujeres como otras identidades de género con personas a cargo en los niveles de grado y posgrado de la UNLP.

1.¿Cómo se combinó el trabajo docente con los otros trabajos? ¿Y qué pasó con los ingresos?

De las 1621 personas que participaron de esta encuesta, 1078 —el 66,5%— combinan su trabajo docente universitario con otros trabajos. El dato no sorprende si se pone en relación con que el 61% de lo/as trabajadores/as que participaron de la muestra poseen dedicaciones simples (9 hs por semana) y 23% semiexclusivas (20 hs por semana). Es decir, tan solo el 16% de los/as docentes encuestados/as poseen dedicación exclusiva a la UNLP, que implican 40 hs por semana a ser distribuidas entre tareas docentes, de investigación y/o extensión.

De los/as trabajadores/as encuestados muchos poseen más de un trabajo, el 14% posee como mínimo dos cargos o más en la UNLP, y los restantes poseen relación de dependencia con otros empleadores, resultando que: de cada 10 docentes encuestados/as, 2 ejercen la docencia en más de una dependencia del sistema universitario, 2 se desempeñan en organismos de ciencia y técnica¹, 2 ejercen su profesión en otros organismos públicos², 2 trabajan como docentes no universitarios³, 1 trabaja como profesional en el ámbito privado y 1 desarrolla otras actividades⁴.

Este dato se relaciona con otro de los temas relevados en la encuesta: la afectación de los ingresos del hogar en el contexto del ASPO. En la mayoría de los casos, la percepción de los/as encuestados es que los ingresos de sus hogares no se redujeron. No obstante, sí disminuyeron en los hogares de 550 de los 1621 docentes encuestados/as, lo que representa un 34% sobre el total. A pesar de haber indagado en los ingresos del hogar y no

1.- Organismos públicos de Ciencia y Tecnología como CONICET, CIC, INTA, INTI, Agencia (para el caso becarixs).

2.- Otros organismos públicos, por ejemplo municipalidades, ministerios provinciales o nacionales,

3.- Por ejemplo docentes en jardines de infantes, escuelas primarias, secundarias o terciarios de gestión estatal o privada.

4.- Recordamos que la encuesta era autoadministrada, esta categoría no solicitaba descripción, por lo que no podemos saber a qué otras actividades se refieren (por ejemplo, podrían ser tanto empleos remunerados como trabajos de cuidado).

en los ingresos individuales, podríamos suponer que la convivencia del trabajo docente con otros empleos que no siempre son en relación de dependencia provocó una merma en los ingresos entre los/as encuestados/as. El gráfico 1 muestra que quienes vieron afectados sus ingresos con mayor notoriedad son los y las trabajadores/as que además de ser docentes universitarios ejercen como profesionales en el ámbito privado (67%). En cambio, en el caso de empleos como el ejercicio profesional en el ámbito público, la docencia en el sistema universitario o en otras dependencias del sistema universitario y el trabajo como becario/a, personal de apoyo o investigador/a en organismos de CyT, el porcentaje de hogares con pérdida de ingresos no supera el 32%. De toda la combinación de trabajos el valor de menor percepción de disminución de ingresos lo declaran los y las docentes universitarios/as que además se desempeñan en organismos de Ciencia y Tecnología.

Gráfico 1. Reducción de ingresos económicos en el hogar según tipo de trabajo realizado (Base: 1078 respuestas, pregunta de respuesta múltiple; docentes de pregrado, grado y posgrado)



Al intentar conocer cómo se distribuía la afectación de los ingresos de acuerdo al puesto de trabajo, encontramos algunas regularidades: quienes poseen dedicaciones simples pertenecen a hogares en los que los ingresos se vieron reducidos durante la pandemia. La diferencia entre el grupo de docentes con dedicación exclusiva que vio afectados los ingresos de su hogar, y el grupo de docentes con dedicaciones simples o semiexclusivas que vio afectados los ingresos de su hogar es de 10 a 20 puntos porcentuales. Es posible que en un contexto de contracción económica a causa de la pandemia, los ingresos de aquellos/as que no tenían una relación laboral de dependencia plena con la Universidad o con el Estado se hayan visto recortados (si eran asalariados en el sector privado) o no hayan podido obtener ingresos por el ejercicio de la profesión en modo cuentapropista o comercial. La diferencia se pronuncia en los cargos docentes de menor jerarquía y



dedicación: Ayudantes Alumnos y Diplomados con dedicaciones simples o semiexclusivas.

Los/as docentes universitarios/as pueden realizar, además de las tareas vinculadas a la enseñanza, trabajo de investigación y/o extensión. De las personas que participaron del relevamiento, alrededor de 1100 docentes (el 67,5% de la muestra obtenida) desarrollan tareas de investigación y 520 (el 32%) de extensión. Cabe aclarar que, posiblemente, muchos/as de los/as docentes cumplan las tres funciones, pero no fue posible captar esta información en el relevamiento.

Tal como observamos en el *Informe N°2* (CETU, 2020b), llevar adelante las tareas docentes en virtualidad implicó una sobrecarga horaria generalizada en casi toda la población de trabajadorxs que respondieron la encuesta. En esta oportunidad nos preguntamos en qué medida el decreto de ASPO afectó las tareas de investigación y de extensión. Los resultados fueron contundentes, ya que un 87% declaró dificultades para continuar con esas tareas. Solo un 13% manifestó que sus tareas de investigación no se habían visto modificadas y este porcentaje desciende a un 9% en el caso de la extensión. En cuanto a los motivos por los que el ejercicio de esas funciones se vio afectado, 1 de cada 4 docentes que además investigan indicaron que ello se debía al incremento de las tareas docentes, y lo mismo dijo 1 de cada 10 en relación a la extensión. En el caso de extensión, la respuesta mayoritaria sobre imposibilidad de continuidad del trabajo fue por las dificultades para acceder al territorio (6 de cada 10). Cabe señalar que tanto en investigación como extensión la segunda opción más escogida por los/as docentes encuestados/as para explicar la disminución de esas tareas fue la referida a la superposición entre el trabajo y las tareas de cuidado⁵.

2.¿Cómo se distribuyeron las tareas de acuerdo a los diferentes puestos de trabajo en facultades durante el ASPO?

En las facultades (formación de grado y posgrado), el tipo de tareas asignadas a los cargos docentes no tuvieron grandes cambios en relación a las tareas habitualmente estipuladas para la presencialidad. Sí se han registrado cambios en la forma de llevarlas a cabo y en el tiempo insumido en ellas. Más del 90 % de los/as Profesores/as Titulares y Adjuntos/as contestaron que se abocaron fundamentalmente a la planificación y el dictado de clases teóricas, mientras que 7 de cada 10 Ayudantes y Jefes/as de Trabajos Prácticos (JTP) definieron que su tarea principal era la planificación y el dictado de clases prácticas. Es interesante destacar que mientras sólo el 2,7 % de los/as Profesores/as Titulares dedican parte de su tiempo al dictado de prácticos, un 15,29 % de los/as Ayudantes Diplomados manifiestan encargarse también del dictado de clases teóricas.

En tiempos de pandemia una tarea nueva ha sido la **virtualización de recursos**

5.- Incluimos dentro de cuidado, las tareas de cuidado directo de otros/as, precondiciones del cuidado (limpieza, compras, cocina), gestión del cuidado y autocuidado.

didácticos que se suma a las acciones de elaboración y revisión anuales, pero que por la nueva mediación tecnológica se vieron incrementadas. Al cruzar estas actividades con el tipo de cargo vemos que **fueron los ayudantes diplomados/as quienes más se ocuparon**.

En relación a la dedicación horaria y las tareas desempeñadas en facultades, 3 de cada 4 docentes con dedicación exclusiva manifiestan ocuparse prioritariamente de las clases teóricas (75,24 %), mientras que los/as docentes que cuentan con dedicación semi-exclusiva declararon casi en idéntico porcentaje que se dedicaban al dictado y planificación de las clases teóricas (47,92%) y de las clases prácticas (48;96%). En el caso de las dedicaciones simples, en cambio, un 60 % de los/as docentes se aboca a las clases prácticas. Tal como sucedía en el cuadro anterior con Ayudantes Diplomados/as, **es en la dedicación simple donde notamos una mayor cantidad de respuestas que apuntan a la ocupación en otro tipo de tareas**. Consideramos, entonces, que posiblemente hayan sido más diversas las tareas que debieron llevar a cabo los cargos de menor jerarquía y de menor dedicación al interior de las cátedras en el proceso de virtualización que atravesamos debido al ASPO.

Alrededor del 30% del total de personas encuestadas desconoce si, a partir de la virtualización de los contenidos y de las prácticas de enseñanza, se encuentra cumpliendo funciones que no le corresponden. Los límites de la tarea docente han sido, para buena parte de los/as encuestados/as, difusos en el contexto de virtualidad. Asimismo, una proporción similar de personas aseguran estar cumpliendo funciones que no corresponden a su tarea de docencia.

3.¿Cómo se distribuyó el trabajo de acuerdo al género?

Las docentes mujeres manifiestan en casi un 55% estar a cargo de las clases prácticas. En el caso de los docentes varones prevalece prácticamente en igual proporción el dictado de clases prácticas y de clases teóricas. Podemos suponer que esto se debe a que la planta docente de Profesores/as Titulares y Adjuntos/as de la UNLP está mayoritariamente compuesta por personas de género masculino. El informe “La perspectiva de género en la UNLP” (2019) muestra que un 61 % de los cargos están ocupados por varones. Si reponemos los resultados de la distribución de tareas por cargo que señalamos anteriormente, **podemos encontrar una relación evidente en ese sentido, es decir: las mujeres ocupan los cargos de menor jerarquía que conllevan mayormente trabajos prácticos, y son a su vez el tipo de labor que posee mayor interacción directa con el estudiantado**. Esta situación puede pensarse en conjunto con la feminización de las tareas de cuidado, entre las que se incluyen el cuidado directo de otros. Entendiendo a la educación en instituciones como una de las dimensiones de la socialización, habida cuenta que estamos trabajando con estudiantes mayores de edad se abre un debate sobre esta circunstancia y la persistencia del sistema patriarcal en sus especificidades en el ámbito



laboral con las situaciones de techo de cristal⁶ y piso pegajoso⁷.

En relación a la pregunta sobre si se encuentran cumpliendo funciones que no corresponden al trabajo docente debido a la virtualización, existe una leve diferencia entre ambos grupos, ya que el 43,14 % de los varones responde que las funciones desempeñadas se corresponden con la función docente mientras que en las mujeres este porcentaje desciende al 38,81% (Gráfico 20). **Esto muestra que la diversificación y ampliación de las tareas en la virtualidad parece haber afectado en mayor porcentaje a las trabajadoras mujeres.** En cuanto a las personas que no se identificaron con el género masculino ni femenino, una de cada tres manifestó que no existe correspondencia entre su trabajo docente y las funciones efectivamente desempeñadas.

Como pudimos observar en el Informe N° 2 (CETU, 2020b), el 69% de las personas que respondieron el cuestionario tuvo personas mayores o menores a cargo en el contexto del ASPO. La mayoría de las personas que participaron del relevamiento declara un incremento del trabajo de cuidado que como indicamos previamente implica atención directa de personas, condiciones del cuidado (limpieza, compras, cocinar), gestión del cuidado y autocuidado. Del total de los y las docentes que tienen otras personas a cargo, se puede observar que la amplia mayoría (91,4%) considera que sus tareas se han incrementado. Dentro de ese porcentaje cabe destacar que el 56,1% de las personas del género femenino registran que fue “intenso” el incremento, mientras que en el caso del género masculino es del 44,8%. Ambos porcentajes consolidan el resultado de la alta modificación de las condiciones de trabajo en ASPO.

Agrupados en franjas etarias,⁸ podemos observar que el mayor impacto en relación a las tareas vinculadas al cuidado se da en los/as docentes de entre 36 y 55 años. Casi 9 de cada 10 docentes con personas a cargo que pertenecen a este grupo etario manifestó que la situación del ASPO le había generado una sobrecarga en las tareas de cuidado. Podemos suponer que esto se debe principalmente al cuidado de hijos/as y familiares de la tercera edad o con alguna afección en su salud. En las personas de género femenino estos valores llegan al 90 % mientras que en las de masculino es del 85 %. Entre los/as docentes menores de 35 años y mayores de 56 el índice de respuestas afirmativas arroja valores menores, aunque éstas siguen siendo considerables ya que aproximadamente 7 de cada

6.- Techo de cristal: Son las barreras, impedimentos socioculturales (como los estereotipos) que no permiten que las mujeres puedan crecer profesionalmente y acceder a espacios de toma de decisiones, como por ejemplo gerencias de empresas, direcciones, rectorados, etc. Esta situación deja a las mujeres en desventaja, a pesar de estar igualmente preparadas que los varones (Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, 2020:62).

7.- Piso pegajoso: Son las barreras socioculturales que relegan a las mujeres a dedicarse a la familia y al hogar y les dificulta independizarse y trabajar fuera del hogar (Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, 2020:62).

8.- Los ciclos de vida familiares hegemónicos (adulto solo, en pareja, pareja con hijos, etc.) se corresponden en gran medida con determinados grupos etarios (por ejemplo, el grupo mayor a 56 años, mayoritariamente, no tiene hijos/as pequeños/as). En este sentido, la edad nos permitiría analizar posibles diferencias en relación a las tareas de cuidado.

10 personas declara haber sentido una sobrecarga en cuanto a las tareas domésticas en el contexto de ASPO. En ambos grupos etarios, esta carga de trabajo es más intensa sobre las mujeres, dado que supera en 12 puntos porcentuales a los varones.

CONCLUSIONES

La caracterización de las condiciones y medio ambiente de trabajo docente en el contexto marcado por el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), nos ha permitido conocer con mayor detalle diferentes aspectos de la docencia universitaria en la UNLP. En este informe nos centramos en la organización del tiempo, el espacio y la fuerza de trabajo. El análisis en torno a estos tres elementos de la producción de enseñanza y conocimiento nos permite interpretar varias dinámicas de la vida cotidiana de nuestra/os compañeros/as, tanto cuando el trabajo asalariado en la docencia universitaria es la principal fuente de ingresos como cuando no lo es.

Los cruces analíticos realizados construyen un mapa de diversidades que van de la mano de la múltiple heterogeneidad que caracteriza a las universidades en general, a la UNLP en particular y a la singularidad dentro de cada establecimiento.⁹ Dentro de esas diferencias se distinguen regularidades que se estructuran como desigualdades que deben ser atendidas:

- El principal resultado que fortalece los hallazgos de estudios previos y las demandas del sector, es confirmar una mayor sobrecarga horaria de trabajo en general, y de trabajo docente en particular, para todos los cargos y dedicaciones.
- Esto conlleva un desfase entre el rol docente estatutariamente definido y el trabajo efectivamente realizado, con una marcada brecha de peores condiciones de trabajo para docentes de los primeros años y de cátedras masivas.
- En un contexto de contracción económica a causa de la pandemia, los ingresos de aquellos/as que no tuvieron una relación laboral de dependencia plena con la Universidad o con el Estado se vieron recortados (principalmente, si eran asalariados en el sector privado o si ejercían la profesión en modo cuentapropista o comercial).
- Las actividades relacionadas con la investigación y la extensión se vieron afectadas significativamente debido a la sobrecarga de las tareas docentes que implicó el pasaje a la virtualidad y a las dificultades que conllevó el ASPO en cuanto a la realización de trabajo de campo y el acceso al territorio.
- Las tareas de virtualización fueron llevadas a cabo principalmente por las y los ayudantes diplomados, recordemos además que componen el grueso de las y los trabajadores/as con dedicación simple, lo que profundiza la sobrecarga en los escalones más bajos del nomenclador salarial. A su vez este sector fue el que

9.- En el informe hemos desplegado el análisis de algunas grandes dimensiones del trabajo docente universitario en diferentes unidades académicas.



mayor diversificación de tareas vinculadas a la docencia declara.

- Dentro de esas nuevas tareas que se añadieron a la función docente el acompañamiento a estudiantes fue una de las principales. En promedio, un 86,6% de docentes respondió que la virtualización del trabajo docente había generado nuevas tareas en este sentido, con un impacto mayor en la docencia de los primeros años.
- En relación a si cumplen las funciones relativas a su cargo es interesante señalar cómo se reparten casi en tercios semejantes entre quienes dicen cumplir tareas que les corresponden, cumplir más tareas de las que les corresponden y no saber si están haciendo más o menos tareas que las que les corresponden estatutariamente.
- Marcamos como un dato a tener presente la relación entre la feminización de las tareas de cuidado y la mayor presencia de docentes mujeres en las tareas de trabajos prácticos que conllevan una intensa interacción directa con estudiantes. Recordando que son también las mujeres las que ocupan principalmente cargos de jefas de trabajos prácticos y ayudantes con dedicación simple (CETU, 2020a).
- Con respecto a los trabajos de cuidado, podemos destacar que la mayor sobrecarga de tareas se generó sobre todo entre docentes de 36-55 años, con un mayor impacto entre las mujeres.

Este informe nos ha permitido ampliar el conocimiento sobre las condiciones de trabajo en ASPO. Sumado a las sistematizaciones que presentamos en informes ya publicados, nos brinda un panorama amplio sobre las modificaciones y continuidades de las formas de trabajo en tiempos de pandemia. La alta participación de las y los trabajadores en la encuesta colocando su perspectiva sobre el tiempo que les tocó atravesar, resalta lo imprescindible de la construcción colectiva de conocimiento para la toma de decisiones en el campo de la política gremial.

BIBLIOGRAFÍA

Centro de estudios en Trabajo y Universidad (2020a). *Informe N° 1. Descripción cuantitativa de la planta docente de las facultades de la Universidad Nacional de La Plata en 2019*. La Plata, ADULP. <http://www.adulp.org.ar/documentos/2020/estudiosytrabajoenlauniversidad.pdf>

Centro de estudios en Trabajo y Universidad (2020b). *Informe N° 2. Primer Informe: relevamiento sobre condiciones y medio ambiente de trabajo en la unlp en contexto de ASPO*. La Plata, ADULP. http://www.adulp.org.ar/documentos/2020/informe_completo_adulp.pdf

Centro de estudios en Trabajo y Universidad (2020c). *Informe N° 3 Desagregado*

por lugares de trabajo del relevamiento sobre condiciones y medio ambiente de trabajo en contexto de ASPO en la UNLP. <http://www.adulp.org.ar/documentos/2020/informe3-Desagregado.pdf>

Centro de estudios en Trabajo y Universidad (2021). *Informe N° 4. Descripción cuantitativa de la planta docente en el sistema de pregrado y otras dependencias –no facultades- de la Universidad Nacional de La Plata (sobre planta 2019)*. <http://www.adulp.org.ar/documentos/2021/informe4cetu.pdf>

Dirección de Políticas Feministas, Prosecretaría DDHH UNLP (2019). *Informe preliminar: La perspectiva de género en la UNLP*. <https://unlp.edu.ar/frontend/media/82/24582/f2b1e0ce4a380225e6bcf9f8fdaec358.pdf>



Una propuesta de formación pedagógica para docentes universitarios/as: el reto de repensar y reinventar nuestras prácticas en el marco de una nueva carrera

Mónica Paso
Maximiliano Fava
Valeria Perilli

FCAyF, UNLP
mo_paso@hotmail.com
mfava82@gmail.com
valeriaperilli@yahoo.com.ar

RESUMEN

En este trabajo socializamos una experiencia de formación pedagógica dirigida a docentes universitarias/os que acompañó la implementación de una nueva carrera de pre-grado, la Tecnicatura Universitaria en Agroecología (TUnA), de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP. Exponemos algunos aspectos de la construcción del plan de estudios de una carrera que pretende formar técnicas/os en Agroecología, un enfoque que cuestiona el modelo hegemónico de desarrollo y plantea un enfoque alternativo de producción. La oferta de formación pedagógica que describimos se delineó para afrontar distintos desafíos: conformar nuevos equipos docentes para enseñar en espacios curriculares interdisciplinarios de una carrera distinta a las de grado, asumir el trabajo de diseño e implementación de los cursos del primer año durante la pandemia, tener como interlocutoras/es a estudiantes con un perfil muy heterogéneo, tener que tomar decisiones pedagógicas-didácticas y repensar la enseñanza y evaluación para dialogar con un público singular. En esta relatoría ponemos en común los elementos que nos interpelaron al armar la propuesta de formación del “Curso -Taller de reflexión y construcción de propuestas pedagógicas para la TUnA” y exponemos los enfoques y criterios que orientaron la selección de los núcleos temáticos y la metodología de trabajo del curso.

PALABRAS CLAVE: formación pedagógica; enseñanza en pre-grado; interdisciplinariedad, docencia reflexiva.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos compartir una experiencia de formación pedagógica dirigida a docentes de una carrera nueva: la Tecnicatura Universitaria en Agroecología (TUnA), de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP. La estrategia formativa generada por la Unidad Pedagógica tuvo la modalidad de un *“Curso -Taller de reflexión y construcción de propuestas pedagógicas para la TUnA”* y fue desarrollada en 2021 para acompañar la implementación del primer año de la mencionada carrera. Como tal, formó parte de un programa de formación más amplio que incluía otro curso titulado Fundamentos de la Agroecología y la agricultura sustentable.

El surgimiento de la TUnA se inscribe, por un lado, en una política institucional de la Universidad Nacional de La Plata, que en los últimos años viene promoviendo la formación de pregrado; por otro, en antecedentes propios de la unidad académica que llevaron a la creación de la primera carrera de pregrado en su historia, recogiendo una experiencia pionera en el país, de incorporación de la Agroecología como asignatura obligatoria a las carreras de grado, a partir del cambio de plan de estudios del año 1999.¹

El diseño democrático de nuevos planes de estudio supone, en la Universidad actual, el compromiso y participación de una diversidad de actores que se verán implicados en la elaboración y devenir práctico del currículum. En la construcción misma del Plan de Estudios, el grupo interdisciplinario a cargo de su elaboración, conformado por ingenieros e ingenieras agrónomas, biólogas especializadas en Agroecología, pedagogas y pedagogos, miembros de la gestión, avanzó en un proceso de consulta y discusión colectiva entre los actores de la comunidad que le dio legitimidad y complejidad a la propuesta.

Entre los supuestos que orientaron la ampliación de la oferta académica de la FCAYF, uno muy relevante fue que la TUnA representaría una oportunidad de formación en un área de conocimiento crucial para el debate acerca de los modelos de desarrollo dominante y emergente y atraería a un universo de estudiantes tradicionalmente excluidas/os de la educación superior universitaria. La/el estudiante supuesto de la nueva carrera era pensado como sujeto pedagógico portador de un acervo de experiencias, intereses, discusiones y posicionamientos críticos de los modos de producción. En el imaginario institucional, la matrícula se recogería entre egresadas/os de la Enseñanza Secundaria Agropecuaria y Centros Educativos para la Producción Total -CEPT-), jóvenes con título secundario que trabajan en el medio productivo o forman parte de organizaciones de productoras/es o no gubernamentales, otros actores que integran movimientos agrícolas del Cinturón Hortícola de La Plata, así como público de edades diversas que ya poseen inserción laboral vinculada al agro. A la primera cohorte se inscribieron un total de 227 estudiantes.

En el marco de expectativas antes descripto, la carrera se orienta a cubrir una demanda

1.- En la FCAYF, institución pionera en el país en materia de estudios agronómicos, se ofertaba hasta 2021 dos carreras de grado, Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal y una Diplomatura en Producción Hortícola y Florícola.



de formación de técnicas/os en Agroecología, de nivel universitario, capacitadas/os para trabajar bajo un paradigma de producción sustentable. Su organización curricular es de carácter interdisciplinario, consta de 19 espacios curriculares, con una duración de 2 ½ años y tiene un enfoque de enseñanza teórico-práctico que incluye el abordaje de problemáticas socio productivas y la realización de prácticas profesionalizantes en el territorio, desde el inicio de la carrera. Los equipos de trabajo se conformaron con docentes de las carreras de grado (Ing. Forestal e Ing. Agronómica) que acreditaron formación en Agroecología y/o con experiencia en investigación y extensión en la temática específica, junto con otros/as que manifestaron voluntad de participar, aunque no tenían formación específica. Este último grupo participó de un proceso de formación ad hoc.

Desde el punto de vista de la práctica docente, la modalidad de conformación de los equipos, entrañaba varios desafíos para aproximarse al enfoque de enseñanza trazado como horizonte: a) la construcción de grupalidad entre actores procedentes de tradiciones académicas diversas, en general disciplinarias, y con formación especializada, con el fin de que trabajen con perspectiva interdisciplinaria; b) la adopción de enfoques de enseñanza y culturas de trabajo que se distancien o diferencien de las prácticas docentes de las carreras de grado -fuertemente atravesadas por la lógica de la cátedra piramidal-; c) la comprensión de que la heterogeneidad del perfil estudiantil es una condición inherente a las aulas universitarias y su valorización como potencial para el aprendizaje, y d) el avance en el diseño de propuestas de enseñanza para cada espacio curricular, a partir del perfil de carrera y de los contenidos mínimos establecidos en el plan de estudios. Esto último supone una toma de decisiones a nivel político, ideológico, curricular, pedagógico y didáctico, así como un análisis relativo a la función que cumple la planificación de la enseñanza y el aprendizaje, que ameritan un tiempo de reflexión para la elaboración de programas y estrategias didácticas acordes al espíritu con que fue creada la Tecnicatura.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Interrogantes y supuestos que enmarcan el diseño del programa de formación pedagógica.

Formarnos como docentes preocupados por el *qué enseñar* y el *cómo* y, de la misma manera, ocupados por el *a quién enseñar* y *para qué* resultaba una de las apuestas estructurantes de este proceso de formación. Son estas dos últimas preguntas las que generalmente se desdeñan o son abordadas después de respondernos sobre los contenidos, sobre el *qué enseñar*, desde una lógica que en ocasiones ancla en los *aprendizajes informales para la docencia* que se fueron elaborando durante la práctica. Estos son saberes que se asientan en matrices de pensamiento que otorgan una identidad, en “modelos” con los que las/os profesoras/es se identifican, generalmente van ligados al contenido disciplinar y al modo en el que ellas/os mismas/os han aprendido ese contenido

cuando fueron estudiantes (Marcelo y Vaillant, 2001, PP. 26-27). Según nuestro criterio, lo anterior, redundaría en una reducción de la reflexión pedagógica y didáctica a lo disciplinar que olvida, o hace olvidarnos, de las/os destinatarias/os y de los sentidos de la formación.

En virtud de lo antes dicho, realizamos una propuesta de formación docente orientada a construir espacios curriculares que le den unidad y sentido a la TUnA, intentando propiciar un ámbito para pensar y proponer formas de hacer docencia más inclusivas de los saberes y formas de ver el mundo que la/el otra/o trae. Entre los supuestos asumidos para orientar el proceso en el Taller, se recuperaron los postulados procedentes de los enfoques de la *enseñanza reflexiva* en la línea de autores como Schon (1992), Perrenoud (2004), entre otros. Asimismo, se consideraron pertinentes los abordajes que plantean que los desequilibrios que producen situaciones conflictivas, o bien la percepción de contradicciones entre los discursos y las prácticas, tienen potencial para motorizar cambios en la actuación pedagógica.

Los objetivos del programa se orientaron a que los/as cursantes adquieran y/o profundicen una formación que dialogue con los saberes y experiencias de las/os participantes. Asimismo, se consideró crucial discutir con ellas/os las implicancias de ejercer la enseñanza en una carrera nueva, de pre-grado y en un entorno virtual (durante el ASPO) así como ampliar su capacidad para fundamentar, diseñar y desarrollar propuestas pedagógicas que contribuyan a la afiliación e inclusión de las/os estudiantes de la TUnA

En función del enfoque asumido y de las metas formativas planteadas, se estructuraron módulos de contenidos para el Curso Taller en función de tres ejes principales, con la intención de trabajarlos articuladamente. El primer eje temático se focalizó en “La singularidad de los sujetos y del encuentro pedagógico en la TUnA”. Allí, la intención estuvo puesta en abordar la condición de ser estudiantes universitarias/os en plural y enfocar la práctica en dar la bienvenida a la universidad, propiciar acciones para favorecer la filiación institucional y a la carrera, acoger a quien llega y construir una *pedagogía de los inicios* (Mancowsky, 2019). Entender que no hay un único modo de ser estudiante universitario y reflexionar sobre la pluralidad de trayectorias, de experiencias formativas, de historias. En ese marco, ahondamos en los sentidos, tensiones y horizontes posibles del encuentro pedagógico entre docentes y estudiantes. Estas/os no son, como tantas veces solemos suponer, tabula rasa. Desde esta perspectiva, comprendíamos que es en la disposición de las/os docentes a escuchar las preguntas, intereses o preocupaciones del sujeto en formación que se dirimía la posibilidad de construir propuestas de enseñanza que integren las miradas y experiencias de las/os ingresantes. El eje de la reflexión estuvo centrado en la construcción de un posicionamiento político- pedagógico, donde el docente se ubique en un lugar de escucha del mundo cultural del/a otro/a.

El segundo eje temático se centró en los proyectos pedagógicos para la enseñanza universitaria en pandemia y pos pandemia. Fundamentos y criterios para la intervención”. En tal sentido, los tópicos abordados fueron, entre otros, las interpelaciones emergentes de



la situación educativa y del contexto singular de enseñar y aprender en pandemia que obligó a repensar los ambientes educativos, los procesos curriculares, los sujetos, etc. Este punto atendió a una demanda del conjunto de las/los docentes participantes del Taller, emergente de la preocupación por diseñar la enseñanza en la virtualidad, cuestión que además de novedosa planteaba desafíos en torno a cuestiones tecnológicas y didácticas. En relación con los criterios para la intervención, se propuso reflexionar sobre la interdisciplinariedad, revisando imaginarios y explicitando los interrogantes ante lo nuevo. Para ello se planteó visitar materiales teóricos que movilizaran la reflexión crítica sobre la práctica docente en torno a las concepciones sobre el espacio de clase, los vínculos, el acompañamiento del aprendizaje y la evaluación. Estos tópicos relacionados con las posibles decisiones didácticas y evaluativas tienen como horizonte -planteado en el diseño curricular de la TUnA- el acompañamiento para que el futuro técnico en agroecología tenga verdaderas experiencias educativas y obtenga una formación crítica e integral.

El tercer eje temático se orientó a construir una “Caja de herramientas, experiencias y casos sobre enseñanza y evaluación”. Se propuso reflexionar sobre lo inédito de enseñar y aprender en un contexto que implicó la desubicación de la clase respecto del espacio - tiempo conocido y el pasaje abrupto a lo virtual, aportando narrativas de experiencia que abordaban los desafíos, preguntas, reflexiones, sentimientos y reconstrucciones de las prácticas habituales que tuvieron que efectuar los docentes al hacerse cargo de la continuidad pedagógica (Aranda, 2020; Bonavita, 2020; Lion, 2020). Se puso énfasis en el análisis de esas experiencias y casos, y en las alternativas y recursos para la reflexión, diseño y construcción de propuestas de enseñanza interdisciplinaria, el diseño de ambientes de aprendizaje y de materiales didácticos para operar en los entornos virtuales. Se abordó, también, lo atinente a la mejora de la evaluación y lo imperioso de repensar la cultura evaluativa, los supuestos y criterios sobre los que descansa tal proceso.

El curso alternó entre 5 clases virtuales semanales sincrónicas con el trabajo en el aula virtual, en la que dispusimos un espacio para continuar la conversación de aquello que quedaba resonando de las clases, con la intención de construir hilos de conversación que se profundizaran entre encuentros. La escritura de esas resonancias, entendíamos, daba la oportunidad de ahondar en las cuestiones abordadas en la clase sincrónica. Desde un punto de vista metodológico se buscó conferir al proceso formativo una impronta dialógica con el fin de propiciar el intercambio de saberes entre sujetos que se inscriben en distintos campos disciplinares y territorios. Desde la coordinación del Taller se aportaron insumos teóricos y metodológicos tendientes a problematizar y repensar las prácticas pedagógicas. Pusimos a disposición herramientas para fundamentar, idear y planificar propuestas de enseñanza acordes al proyecto formativo delineado para la TUnA. En el devenir de los encuentros se propusieron momentos de reflexión sobre las decisiones pedagógicas, didácticas y curriculares a tomar para la construcción de los espacios formativos, alternando con momentos de escritura o al menos de dilucidación de los criterios mínimos

que oficiaban de encuadre a la programación de la enseñanza. Asimismo, se promovió el análisis colectivo de las producciones escritas de las/os participantes, lo que permitió el contraste de puntos de vista, la discusión y la creación conjunta de nuevos abordajes y/o estrategias de intervención.

En consonancia con la metodología de Taller, se estableció como meta de producción grupal el esbozo del programa de cada uno de los espacios curriculares de primer año de la nueva carrera, realizados grupalmente. Para acompañar tal proceso, desde el encuentro inicial se trabajó en un encuadre acerca de la TUnA y las definiciones curriculares e intenciones de cada espacio formativo, entendiendo que tales aspectos constituyen el marco referencial para la discusión, resignificación y preparación de programas y materiales didácticos. Asimismo, se aportaron elementos atinentes a los fundamentos y metodologías para la construcción de propuestas didácticas y se facilitó una guía para la construcción de Programas de la TUnA, elaborada por la Unidad Pedagógica de la FCAYF. Se formuló una propuesta de escritura por etapas, para que se esbozaran por escrito los lineamientos generales: fundamentos, metodología, organización y secuenciación de los cursos y se propuso un seguimiento de las producciones y un dispositivo de devolución con la finalidad de acompañar el proceso de escritura de las propuestas.

La formación pedagógica y los retos de la implementación: consideraciones emergentes de una evaluación.

En el último encuentro del curso-Taller se esbozó la idea de efectuar una evaluación al finalizar el primer cuatrimestre de implementación de la TUnA. Retomamos del encuentro de balance y proyección realizado con las/os docentes de los espacios curriculares, las preguntas abordadas en el curso: qué enseñar, cómo, a quién y para qué. Nuestra intención era conocer la percepción de los equipos de trabajo mientras se enfrentaban a la primera experiencia de enseñanza en la Tecnicatura. Resultan numerosos los puntos a rescatar y que hacen a la complejidad de la tarea en este inicio.

El primer elemento es la disposición y el compromiso de las/os docentes con la enseñanza en una carrera que aún no cuenta con financiamiento que implicó implicarse en la construcción de grupos de trabajo con compañeras/os de otras cátedras, portadoras/es de tradiciones disciplinarias y trayectorias de formación y docencia heterogéneas, para elaborar desde cero criterios de trabajos compartidos, poniendo su saber a disposición del grupo para el espacio interdisciplinario. Este punto resulta significativo porque acordar qué enseñar, cómo, para qué y a quién, entre personas que, en muchos casos, no habían trabajado juntas, implica una tarea compleja que entraña poner en cuestión las inercias de lo conocido para asumir una clave de reflexión pedagógica y didáctica diferente, resituando la práctica en un nuevo ámbito. Respecto al qué enseñar, en el caso de los espacios curriculares que tenían similitudes con las materias del grado, uno de los criterios que guiaba la acción, era el no replicar la materia del grado. Para todos los espacios



curriculares, las decisiones didácticas a tomar referían a preguntas como: ¿con qué profundidad trabajar los contenidos?, ¿se busca que se apropien de tales conceptos o que construyan una mirada, la sistémica por ejemplo?, ¿cómo abordar esos contenidos contemplando la diversidad de recorridos de las/os estudiantes y sabiendo que quienes ingresan a esta carrera difieren de las/os estudiantes de las carreras del grado? En este marco, y en relación al primer eje abordado en el curso de formación docente, “los sujetos pedagógicos y el encuentro pedagógico en la TUnA”, las/os docentes se vieron sorprendidos e interpelados por la participación activa de las/os estudiantes en las clases. Dicen haberse encontrado con “muchos saberes previos” o con estudiantes que “piden más bibliografía”, lo cual generó mayor “motivación” ante la tarea de enseñar y los llevó a modificar en la práctica concreta cuestiones pre-pensadas: “dar más tiempo de interacción durante la exposición teórica de los conceptos”; reconocer también que los “saberes previos aumentan la discusión” en clase. Las/os docentes de un mismo espacio curricular contestaron al cómo enseñar invirtiendo el concepto de clase teórico-práctica: son “clases prácticas-teóricas” señalaron. Aparece, en la mayoría, una enseñanza basada en casos o problemas que expresa, por un lado, la asunción de un criterio consensuado al construir el plan de estudios que planteaba tener presente la necesidad de brindar una formación para técnicas/os que deben tener un fundamento teórico de las decisiones productivas a implementar y, por otro da cuenta del trabajo conjunto en el desarrollo curricular, entre la coordinación de la TUnA, la Unidad Pedagógica y las/os docentes por partir de situaciones prácticas concretas para después abordar las conceptualizaciones y los marcos teóricos.

CONCLUSIONES

En este trabajo nos propusimos delinear algunos elementos estructurantes de la construcción de una propuesta de Formación Pedagógica para docentes que enseñan en la primera carrera de pregrado de la Facultad. El Curso Taller realizado resultó un eslabón más del acompañamiento pedagógico brindado por la Unidad Pedagógica de la Facultad al proceso de elaboración del currículum y al inicio de su implementación. Buscamos, con este curso, volver a preguntarnos con los docentes, qué enseñar y cómo, pero sobre todo a quién y para qué en una carrera que recibiría sujetos que probablemente portarían experiencias, prácticas y conocimientos en agroecología. Podríamos decir que, en el fondo, nuestra intención pedagógica fue la de revisar los automatismos con los cuales los docentes tomamos las decisiones didácticas y pedagógicas en el cotidiano. En una cultura de trabajo donde la inmediatez apremia, preguntarnos por nuestras prácticas para repensarlas, nos parecía sustancial. Este escrito es el intento de retornar sobre lo realizado para seguir pensando colectivamente el modo de mejorar nuestras prácticas de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Aranda, P. (2020). Sobre el concepto de clase en tiempos de pandemia y la pesquisa de una identidad en ciernes. Krínein. *Revista de Educación Edición nº 19 | 2020 | ISSN 1850-3217 | pp. 130 – 142.*

Bonavita, M. P., (2020). Mito o realidad: enseñar y aprender a distancia, Red Sociales, *Revista del Departamento de Ciencias Sociales, Vol. 07, N° 05, p. 87-96.*

Lion, K. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. Saberes y prácticas *Revista de filosofía y educación. Vol. 5 N° 1* Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFYL - UNCU.

Mancovsky, V. (2017). Por una pedagogía de los inicios. VII CLABES. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba.

Marcelo, C y Vaillant, D. (2011). Las constantes en la docencia. En Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Edit Narcea.

Perrenoud, Ph. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao,

Schon, D (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones Paidós.



7

INTEGRALIDAD

Universidad, territorio, organizaciones y sujetos. Participación e interactoralidad. Prácticas socio comunitarias, formación y dialogo de saberes. Nuevas formas de institucionalidad de la universidad en el territorio. Articulación e integración de las prácticas de docencia, investigación y extensión. Proyectos y experiencias en marcha.

Aproximación a una noción de hábitat. Materializar el espacio.

**Julieta L. Dupleich
Eugenia Dominguez**

Afiliación institucional Facultad de Arquitectura y Urbanismo,
Universidad Nacional de La Plata
julieta.dupleich@gmail.com

RESUMEN

Este escrito relata la comparación de dos experiencias en taller en dos grupos diversos de personas con una actividad común: la materialización de un ejercicio conceptual. Introducir la noción de hábitat a través del desarrollo de una maqueta de estudio, explorando diferentes materiales específicos para su producción.

Las experiencias fueron situadas en: -la Biblioteca Braille y Parlante de la provincia de Buenos Aires, con personas ciegas o disminuidas visuales graves en el marco de actividades extensionistas del Proyecto Las personas ciegas, y -la Facultad de Arquitectura y Urbanismo con estudiantes de primer año de la carrera en el marco de actividades y trabajos prácticos de la primera etapa de la asignatura Comunicación I.

La metodología trabajada en ambas experiencias pedagógicas es el taller como espacio de construcción y socialización de conocimientos.

Las prácticas situadas en los dos ámbitos educativos arrojan conclusiones específicas, potenciadas en un espacio común de socialización de conocimientos: aula, sala, sum (ámbitos universitarios y no universitarios). La maqueta producida introduce en la problemática de la arquitectura, favorece los procesos para representar una realidad concreta, y mejora la orientación en el espacio a través del estudio del todo y la parte y la percepción de los materiales.

PALABRAS CLAVE: Orientación en el espacio; Maqueta de estudio; Personas ciegas, estudiantes universitarios.

INTRODUCCIÓN

Las dos experiencias que vamos a narrar tienen en común el planteo de García, Viera, García (2010) en su Propuesta, ... “se busca la comprensión global de la noción del hábitat”.¹

1.- García, T.; Viera, M.; García, C. (2010) Propuesta Pedagógica y Metodología de la Enseñanza para la asignatura Comunicación I-II-III. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Argentina.



La práctica 1, se desarrolló como eje principal en talleres de arte y comunicación que son parte del Proyecto de Extensión “Las personas ciegas”, donde la unidad ejecutora fue la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de La Plata. La propuesta de la directora Carla García y el equipo interdisciplinario, orienta las actividades a la construcción del conocimiento espacial y su representación mental, y busca colaborar en la resolución de problemas cotidianos de las personas ciegas en relación a los espacios domésticos y públicos en pos de su autonomía y dignidad desde el año 2000. Y sustentado desde la investigación con proyectos en la temática, acreditados y subsidiados desde 2014.

La práctica 2: se desarrolló como trabajo práctico La línea y el plano, dentro de la primera etapa de la cursada de la asignatura Comunicación del taller vertical 2 de la Cátedra García, ubicada en el área Comunicación en el Ciclo Básico de la carrera Arquitectura del actual Plan de Estudios VI. Sus objetivos principales: -Desarrollar el Pensamiento Espacial en Arquitectura desde la observación, la percepción y la expresión. -Identificar elementos estructurantes y variables modificadoras: materialidad, luz, color; las formas naturales. Y -Abordar la representación: dibujo, técnicas, escalas. Muchos de ellos se encuentran abordados en esta práctica.

La Cátedra de Comunicación propone...”una aproximación ingenua, sensorial, empírica, vivencial e individual al hecho arquitectónico, una primera aproximación desde abajo, sin a priori, preconceptos o teorías profesionalizadas o eruditas para comprender el fenómeno del hábitat como relación de actividades y ámbitos.

El esfuerzo de observación y autorreflexión, consiste en hacer consciente la comprensión del espacio y sus relaciones, transitando, de la aproximación intuitiva a la sistemática, a lo largo de las distintas unidades temáticas del Taller Vertical de Comunicación I-II-III”.²

Trabajando los temas: La línea / El plano / El volumen / La luz-el tono (EL VALOR) / La textura (el grafismo) El uso de los sistemas de representación (Técnicas)”.³



PH1 E. Domínguez. Taller de Extensión Universitaria



PH2 J. Dupleich. Taller 2 de Comunicación I

2.- García, T.; Viera, M.; García, C. (2010) Propuesta Pedagógica y Metodología de la Enseñanza para la asignatura Comunicación I-II-III. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Argentina.

3.- Ídem.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El Proyecto de Extensión y la cátedra de Comunicación comparten la metodología de taller. García (2014) en su propuesta de Extensión plantea: “La modalidad de trabajo es de taller como espacio de co aprendizaje, donde se conjuga y desarrolla habilidad, producción de conocimiento social de manera colectiva que potencia los aprendizajes individuales. El taller 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 en una realidad común y donde se genera cultura.”⁴

El trabajo en los talleres funda un espacio de intercambio entre las personas, integrando conocimientos, promoviendo el trabajo participativo y colaborativo, la toma de decisiones y la participación activa de docentes.

Yendo al desarrollo de la actividad:

En la práctica 1, en el espacio-taller se trabajó en la proyección propia en el espacio y su representación en una maqueta o escultura. Introduciendo la actividad desde la eutonía se trabajó primero desde el cuerpo para luego representarlo desde la plástica. El cuerpo y la manera de habitar el espacio. La figura humana, sus apoyos, sus movimientos, sus desplazamientos, sus proyecciones (brazos y piernas), posiciones: parada, sentada, con y sin los brazos estirados hacia adelante, hacia los laterales, hacia arriba.

Lxs participantes (adultos y adultos mayores ciegos o disminuidos visuales graves con distintas realidades) debieron materializar un espacio cotidiano a escala que generó condiciones facilitadoras para el proceso de aprendizaje, explorando las posibilidades expresivas, las texturas de los materiales, las formas de unión, la estructura para que sostenga. Llevar una idea de abstracta a concreta. Poder componer una imagen mental de lo que se quiere producir. Reconocer y conceptualizar formas.



PH3-4 E. Domínguez. Taller de Extensión Universitaria

4.- García, C. (2014) Proyecto de Extensión Las personas ciegas. Actividades y ámbitos de integración. 2 parte. Convocatoria ordinaria de la Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Argentina.



El material utilizado fue papel de dos diferentes texturas: de diario y papel blanco A4 de impresión y cinta de papel. El papel se enrollaba o torzaba produciendo varas que se utilizaron de estructura de cada maqueta.

El taller estuvo a cargo del equipo interdisciplinario del proyecto: eutonista, docentes de Bellas Artes, docentes de Arquitectura y estudiantes, y un grupo de diez personas ciegas o disminuidas visuales que participaron.



PH5-6 E. Domínguez. Taller de Extensión Universitaria

En la práctica 2, en clase-taller de comunicación se trabajó La línea y el plano. Superposición. La ficha de trabajos prácticos estaba dividida en momentos, nos detenemos en el modelado tridimensional. Primero se debía interpretar la composición bidimensional de uno de los dos Proun dados por la cátedra. En este ejercicio es posible que las interpretaciones sobre un mismo ejercicio sean diferentes. Recorrer el camino del todo a la parte y viceversa. cada uno de sus elementos: planos, volúmenes, líneas, la relación de ellos entre sí, sus proporciones, tamaños relativos y producir individualmente el modelado tridimensional.

UNIVERSIDAD REGIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE DISEÑO Y ARQUITECTURA
TALLER ESPECIAL DE COMUNICACIÓN I - II (CURSO 2019)
COMUNICACIÓN I - CÁTEDRA GARCÍA

Desarrollo del trabajo
Tema: ANÁLISIS Y RECONSTRUCCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL DEL CUADRO DE Proun Nº 12 (Módulo 1) de la obra "Proun" de El Lissitzky.

Objetivo: OBSERVAR, INTERPRETAR Y RECONSTRUIR EL ESPACIO.

Temática: El espacio tridimensional.

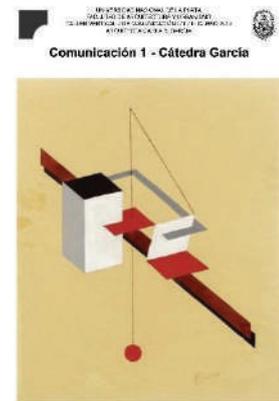
UBICACIÓN: 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026, 2027, 2028, 2029, 2030, 2031, 2032, 2033, 2034, 2035, 2036, 2037, 2038, 2039, 2040, 2041, 2042, 2043, 2044, 2045, 2046, 2047, 2048, 2049, 2050, 2051, 2052, 2053, 2054, 2055, 2056, 2057, 2058, 2059, 2060, 2061, 2062, 2063, 2064, 2065, 2066, 2067, 2068, 2069, 2070, 2071, 2072, 2073, 2074, 2075, 2076, 2077, 2078, 2079, 2080, 2081, 2082, 2083, 2084, 2085, 2086, 2087, 2088, 2089, 2090, 2091, 2092, 2093, 2094, 2095, 2096, 2097, 2098, 2099, 2100.

PROCESO DE LA ASIGNATURA

Temática: El espacio tridimensional.

UBICACIÓN: 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026, 2027, 2028, 2029, 2030, 2031, 2032, 2033, 2034, 2035, 2036, 2037, 2038, 2039, 2040, 2041, 2042, 2043, 2044, 2045, 2046, 2047, 2048, 2049, 2050, 2051, 2052, 2053, 2054, 2055, 2056, 2057, 2058, 2059, 2060, 2061, 2062, 2063, 2064, 2065, 2066, 2067, 2068, 2069, 2070, 2071, 2072, 2073, 2074, 2075, 2076, 2077, 2078, 2079, 2080, 2081, 2082, 2083, 2084, 2085, 2086, 2087, 2088, 2089, 2090, 2091, 2092, 2093, 2094, 2095, 2096, 2097, 2098, 2099, 2100.

C1 / G 07	C1 / G 08
-----------	-----------



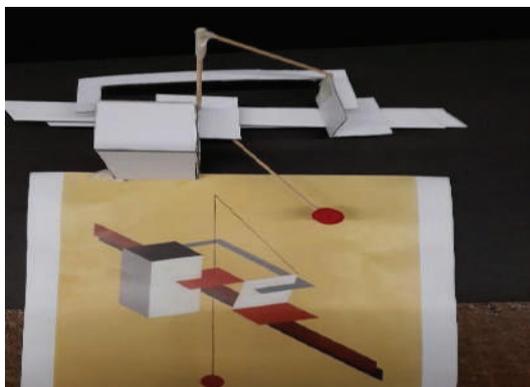
PH 7-8-9 C. García. Taller 2 de Comunicación I - Ficha de Trabajos Prácticos N3

Los Proun son una serie de obras pictóricas basadas en figuras geométricas abstractas con ejes cambiantes y perspectivas múltiples definidas como “estados intermedios entre la pintura y la arquitectura”. Su autor es El Lissitzky (1890-1941), arquitecto, fotógrafo y artista plástico de la Vanguardia Rusa de principios de SXX ejerciendo una influencia decisiva en el arte moderno contemporáneo y actual.

Lxs estudiantes de primer año debieron observar, interpretar y registrar el espacio. Estudiar la composición y descomponerla en elementos para luego materializarlos y realizar la maqueta de estudio de tamaño no mayor de A4.

El material requerido para la elaboración de cada pieza de la maqueta de estudio fue cartón de distintos espesores, varillas y/o listones, trincheta, cinta de papel y pegamento.

La clase estuvo a cargo de auxiliares docentes arquitectxs, con comisiones por cada unx, de treinta y cinco estudiantes de primer año de la carrera.



PH10-11 J. Dupleich. Taller 2 de Comunicación I

CONCLUSIONES

Consideramos importante estudiar, comprender y representar la ciudad (la ciudad y el entorno inmediato) y las personas que la habitan. Aproximarnos a la noción global del hábitat, el ámbito que alberga las actividades que realizamos. En busca de un pensamiento integrador: el total y cada parte, sumando conocimientos desde la arquitectura, las actividades y desde lxs usuarixs, para poder proponer soluciones o mejoras al funcionamiento, usos, relaciones, que potencian la calidad de vida de las personas.

Las reflexiones en el espacio-taller nos llevaron a profundizar desde las ramas del arte, la arquitectura y la comunicación en la orientación en el espacio (del todo y la parte) junto a lo que se relata en la propuesta de García, Viera, García (2007) “La alfabetización en Braille, también requiere de la orientación en el espacio. La disposición de los puntos del grafema es



determinante para el reconocimiento de las letras”.⁵

El entrenamiento en el trabajo manual (dedos y manos) logra movimientos cada vez más sutiles y perceptivos, construyendo conocimiento táctil para el armado y reconocimiento de la maqueta como representación material de un espacio real a escala de un todo y sus límites, y las partes con características específicas: material, posición, tamaño, que orientan, mejoran la comunicación apropiándose de un recurso expresivo y permiten completar una imagen mental tridimensional del lugar que se habita.

Realizar el ejercicio propició también el movimiento sin temor, la confianza, la autonomía, la seguridad el desarrollo de la propia creatividad, elaborando nuevas imágenes mentales del global del espacio con nuevos recursos.

En la clase-taller logramos un acercamiento a la disciplina introduciendo a lxs estudiantes en la problemática arquitectónica favoreciendo los procesos de interpretación de una realidad concreta, el manejo de los medios de representación y comunicación. Descubriendo e interpretando la interrelación del usuario (sus movimientos) y de su espacio.

En esta tarea realizada concluimos en que es fundamental el trabajo interdisciplinario que sostuvo y sostiene la práctica de taller dando lugar a la articulación de saberes y aprendizajes desde cada disciplina y entre cada disciplina y a la propia formación de cada integrante.

El equipo docente del Taller de Comunicación I-II-III, integra en su proyecto académico a la Extensión con los Proyectos: Las personas ciegas, y a la Investigación con los Proyectos: La construcción del conocimiento espacial y su representación mental en personas ciegas y disminuidas visuales graves; Hábitat y ceguera. Construcción del conocimiento espacial y su representación mental; y Lo óptico, háptico y sonoro en la construcción y representación mental del espacio en personas ciegas, en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Funciones que se retroalimentan en el hacer.

BIBLIOGRAFÍA

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata (2008) Plan de Estudios VI. Resolución N° 228. Buenos Aires. Argentina.

García, C. (2022). Ficha de trabajos prácticos N°3. Taller Vertical 2 Comunicación I. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata.

García, C. (2014). Proyecto de Extensión Las personas ciegas. Actividades y ámbitos de integración. 2 parte. Convocatoria ordinaria de la Universidad Nacional de La Plata 2014. Ejecución 2015.

5.- García, T.; Viera, M.; García, C. (2007) Propuesta Pedagógica y Metodología de la Enseñanza para la asignatura Arquitectura I-II-III-IV-V-VI. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Argentina.

García, T.; Viera, M.; García, C. (2007). Propuesta Pedagógica y Metodología de la Enseñanza para la asignatura Arquitectura I-II-III-IV-V-VI. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata.

García, T.; Viera, M.; García, C. (2010). Propuesta Pedagógica y Metodología de la Enseñanza para la asignatura Comunicación I-II-III. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata.



Educación y extensión en cárceles en tiempos de pandemia

Nazarena M. Mazzarini¹
Natalia Rosana Zapata²
Jorge Adrián Jaunarena³

¹Facultad de Artes (UNLP). Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL)

²Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP)

³Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP)

mnazarenamazzarini@gamil.com

natalia.zapata@perio.unlp.edu.ar

jaunaren@yahoo.com.ar

RESUMEN

Presentamos aquí los alcances que los equipos extensionistas de dos Programas de Extensión Universitaria (UNLP), uno ejecutado desde la Facultad de Artes y otro desde la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, hemos desarrollado en contextos carcelarios durante 2020-2021, atravesado por la pandemia por Covid-19. Hacemos foco en cuatro ejes: las perspectivas político-conceptuales de la intervención; una breve descripción de los Programas y sus objetivos; una caracterización de los modos de participación y las articulaciones necesarias para el trabajo territorial; las estrategias pedagógicas puestas en juego en el marco de la tarea.

PALABRAS CLAVE: educación; extensión; cárceles; pandemia

Perspectivas político-conceptuales de la intervención

El ámbito de intervención extensionista son las unidades carcelarias del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB), que cuenta con más de cincuenta establecimientos carcelarios en los que se aloja a 42.791 personas privadas de libertad en 20.071 plazas penitenciarias (SNEEP, 2020). Los niveles de hacinamiento, malos tratos, torturas y muertes violentas en cárceles son una constante que han dejado al sistema penitenciario provincial en una situación de “crisis humanitaria”, tal como alerta la Suprema Corte de Justicia de la

provincia de Buenos Aires (resolución 3341/19).

Nuestras propuestas parten de una perspectiva de derechos para intervenir, desde la Universidad Pública en ámbitos de privación de la libertad, entendiendo que en dichos espacios se cercenan derechos de manera sistemática (CPM, 2021) y que los derechos educativos funcionan como “derecho llave” (Scarfó, 2006) que permiten el acceso a otros derechos (a la salud, al trabajo, a la actividad cultural y social en general). El posicionamiento también se ubica en la denominada “ecología de saberes” (De Sousa Santos, 2014), ya que “se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico” (p.53). Los múltiples saberes que portan las personas interlocutoras son tan significativos como aquellos de quienes intervenimos en los territorios. Asimismo, consideramos a la sistematización de experiencias (Jara, 2001) como un elemento central de nuestras prácticas para revisar, visibilizar pública y políticamente las acciones y socializar las experiencias con otros equipos y actores con compromiso, incidencia y/o interés en la temática y/o el territorio donde realizamos nuestra tarea. “Se trata de mirar las experiencias como procesos históricos en los que intervienen diferentes actores, que se realizan en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del cual formamos parte” (p.2).

Breve descripción de los Programas

“Construyendo Lazos Sociales/Educación inclusiva para empoderar” se ejecuta desde la Facultad de Artes, co-dirige la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Se desarrolla desde el año 2011 y trabaja en tres territorios: Barrio Alegre, Barrio Villa Aburridita, Barrio Donación (todos ubicados en Villa Alba, La Plata) Unidades Carcelarias y el Hospital Neuropsiquiátrico de Melchor Romero. En 2017 se incorporan la Facultad de Psicología y la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, y en 2019 se pasa de proyecto a programa en la línea Educación para la Inclusión 2020-2024. La propuesta se basa en la realización de talleres de producción, enseñanza, aprendizaje y otras acciones de extensión universitaria, como la gestión cultural, la consolidación de los derechos, la inclusión social, la incorporación al sistema laboral, en las que se concreta la articulación de saberes y conocimientos específicos.

“Voces que liberan. Comunicación/educación/género en cárceles”, por su parte, tiene como propósito potenciar, desde la extensión universitaria, la inclusión educativa de personas privadas de libertad (desde una perspectiva de género) para fomentar el ejercicio de derechos en la población alojada en las cárceles del SPB. Propiciamos talleres de problematización sobre género y masculinidades, en articulación con la Secretaría de Género de la Facultad; la organización EducAcción y la Agrupación “Rodolfo Walsh” que conduce el Centro de Estudiantes en esa unidad académica. Asimismo, articulamos con



organizaciones sociales y medios universitarios y comunitarios para la socialización de producciones realizadas en los talleres.

Contexto de emergencia sanitaria

Estas iniciativas de extensión universitaria fueron aprobadas con financiamiento en la convocatoria 2019, enmarcadas en el Programa Educación para la Inclusión (UNLP), para ser ejecutadas durante el periodo 2020-2024. Sin embargo, tuvimos que readecuar las propuestas ante la pandemia y las medidas dispuestas de ASPO y DISPO, dado que en los establecimientos del SPB se suspendieron todas las visitas (la restricción del ingreso a las cárceles fue dispuesta, en primer lugar, por las propias personas detenidas con el fin de evitar eventuales contagios) y quedaron suspendidas las actividades educativas y extracurriculares presenciales.

Desde “Construyendo Lazos Sociales”, durante el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (DISPO), buscamos generar diferentes herramientas y estrategias que permitieran la realización de los talleres en las diferentes Unidades Carcelarias, cada una de ellas con características e infraestructura diferente. Durante el primer cuatrimestre del año 2020 se abrieron un sinnúmero de interrogantes entre quienes integramos el Programa, intentando encontrar nuevas estrategias y metodologías de trabajo. En abril de 2020 la Justicia autorizó el uso de celulares en las cárceles y cada persona privada de libertad podía disponer de su propio equipo. Si bien no teníamos experiencia en la realización de talleres a partir de la virtualidad, el equipo de docentes integrado por profesores y alumnos de la carrera de Diseño multimedial (FDA) desarrollaron herramientas y acciones de readecuación.

Los abordajes se realizaron en cinco etapas: La **primera etapa**, relacionada al diálogo y articulación de los docentes de los talleres con coordinadores de las Unidades. A partir de este encuentro se comenzaba la planificación de los encuentros, considerando la descripción, diagnóstico y relevamiento de necesidades grupales e institucionales, contemplando los requerimientos técnicos-tecnológicos con los que se contaba allí. Por último, se hizo un recorte conceptual de acuerdo con los ejes planteados para dicha planificación. En esta readecuación la planificación de los talleres se reestructuró de 16 a 8 encuentros, divididos en dos módulos de cuatro encuentros cada uno. En la **segunda etapa**, se vinculó la planificación realizada en la primera etapa con el desarrollo del taller. Aquí surgieron diversas variables en cuanto al formato virtual y las estrategias, de acuerdo a la disciplina que abordó cada planificación, buscando, por un lado, articular los conocimientos de manera dinámica, y, por otro lado, la producción de objetos de diseño artístico surgidos de la propia técnica. En la **tercera etapa**, se planteó un ámbito común de diálogo, puesta abierta entre participantes de las Instituciones y del grupo de extensionistas. El objetivo final de esta etapa fue realizar una evaluación individual de cada Taller y una evaluación colectiva de todos los integrantes que

conforman el programa de extensión en cuanto a las estrategias implementadas y los usos de las herramientas tecnológicas. En la **cuarta etapa** se realizó la muestra y difusión virtual, esto también requirió buscar plataformas online para colgar las muestras, plataformas que no fueran muy pesadas para poder ser visualizadas por cualquier equipo y que no tuvieran gastos de datos. En tanto, en la **última etapa**, trabajamos en talleres de capacitación para integrantes del programa “Construyendo Lazos Sociales” y en la sistematización de la experiencia.

Si bien se lograron los objetivos planteados, en todos los casos, se debió considerar el trabajo durante cada semana, donde los grupos debieron trabajar en sus respectivos pabellones para lograr mejores resultados. Las dificultades que se observaron a lo largo de los talleres estuvieron vinculadas a la conexión de internet, dificultando los encuentros sincrónicos. Por lo tanto, fue indispensable la comunicación por fuera del horario estipulado para cada taller, estrategia que permitió avanzar en el proceso, permitiendo que los participantes resolvieran las dudas a través de audios enviados por les docentes en formato de tutorial.

Para garantizar nuestra presencia -más allá del contacto telefónico y/o virtual durante este contexto- desde “Voces que Liberan”, ni bien decretado el ASPO, articulamos con diferentes actores visitas extraordinarias a los Centros Universitarios, donde acercamos materiales de estudio y elementos de bioseguridad, productos de higiene y material pedagógico. Asimismo, al tener interrumpido el acceso al territorio, propusimos: una instancia de sistematización de lo realizado durante 15 años; una capacitación del equipo extensionista en perspectiva de género y debates sobre las masculinidades, además de la participación en espacios de lecturas y debates transversales de materiales académicos en la agenda pública sobre sobre cárcel, educación y derechos humanos. Y proyectamos talleres virtuales para el año siguiente.

Acerca de los modos de participación

Nos parece necesario detenernos en el eje de la participación, ya que constituye una dimensión clave en los procesos de extensión universitaria; esto implica reconocer que existen distintas formas, niveles, momentos e impactos de la participación en un equipo. Robirosa, et al. (1990, p.18), dicen que los procesos participativos integran, al menos, tres aspectos fundamentales, *formar parte* en el sentido de pertenecer, de ser integrante; *tener parte* en el desempeño de las acciones y *tomar parte* e influir a partir de la acción. Asimismo, se pueden reconocer diferentes momentos y niveles de la participación: en los procesos de toma de decisión, en la gestión de la información, en el desarrollo de actividades, en el aporte de saberes específicos de las distintas instancias en la gestión del proyecto, en la evaluación, en la socialización de la tarea, etc. También es posible identificar impactos significativos, como la cooperación y elaboración de productos o el desarrollo de acciones o saberes particulares



de determinados actores que enriquecen el conocimiento y la experiencia.

En nuestra intervención resulta prioritaria la generación de un sentido de pertenencia de los diferentes actores individuales y colectivos que conforman el grupo destinatario de nuestras acciones: las personas privadas de libertad, los espacios institucionales interlocutores en los procesos de extensión universitaria, las y los integrantes de los equipos extensionistas de los distintos claustros (docentes, estudiantes, graduados/as). No necesariamente todas las personas y sectores involucrados participan de la misma manera, al mismo tiempo y en el mismo nivel en el desarrollo de los proyectos. Pueden presentarse intereses, situaciones particulares, causas y razones diversas al momento de intervenir activamente en el proceso. Así, por ejemplo, hay actores que participan en el diseño y/o en la sistematización pero no en la tarea eminentemente territorial de talleres en cárceles; otras que aportan saberes técnicos (en la temática específica, en la rendición de presupuestos, en la elaboración de productos); o que suman infraestructura, espacios materiales o comunicacionales para la circulación de materiales; o quienes incorporan miradas transdisciplinarias (desde el Arte, la Psicología, la Comunicación, el Trabajo Social, etc.).

En “Construyendo Lazos Sociales” buscamos que los saberes y las experiencias sean transversales y transdisciplinarias, articuladas desde la planificación de los talleres, desde donde se generan aportes y abordajes disciplinares. Las actividades y los procesos de conocimiento se van consolidando, lo que nos permite pensar el conocimiento como “ecología de saberes” y en “comunidades de aprendizaje”. Cuando analizamos la línea de trabajo Educación para la Inclusión desde el arte en perspectiva de DDHH, lo hacemos entendiendo que “la cultura es un concepto amplio e inclusivo que comprende todas las expresiones de la existencia humana.(...) hace referencia explícita al carácter de la cultura como un proceso vital, histórico, dinámico y evolutivo, que tiene un pasado, un presente y un futuro” (NNUU, 2010, Comité DESC, O.G. N° 21).

Según el Comité, se trata de “un proceso interactivo a través del cual los individuos y las comunidades, manteniendo sus particularidades y sus fines, dan expresión a la cultura de la humanidad. Ese concepto tiene en cuenta la individualidad y la alteridad de la cultura como creación y producto social” (párr. 12). A su vez, “refleja y configura los valores del bienestar y la vida económica, social y política de los individuos, los grupos y las comunidades” (párr. 13).

Por otro lado, nos apropiamos de lo que dice Paulo Freire: que la educación verdadera “es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1987, p.7). De esta manera, concibe a la educación desde la idea fundamental de transformar solidariamente un mundo cargado de desigualdades. La pedagogía de Freire propone una lectura crítica, activando las resistencias y las posibilidades permanentes que surgen desde los procesos de aprendizaje.

En “Voces que liberan”, nuestras principales articulaciones son para interpelar a los actores interlocutores directos: las personas privadas de libertad organizadas en los Centros de Estudiantes Universitarios (CEUs); a los actores comunitarios como las organizaciones

sociales vinculadas con el proyecto. El trabajo extensionista en cárceles sin la articulación con los CEUs sería prácticamente imposible de sostener. Son las personas referentes de estos espacios quienes promueven la participación de otras al interior de la cárcel (personas alojadas en pabellones de “población”, estudiantes de primaria o secundaria e incluso personas sin escolarización) a ser parte de los proyectos de extensión, a formar parte de la Universidad Pública. La situación generada por la pandemia resignificó nuestros modos tradicionales de intervención y de participación que implican estar en el territorio, generar encuentros de vínculos, de confianza y trabajo; hacer trabajos colectivos y propiciar espacios de debates y construcción de consensos desde la participación grupal. Los protocolos sanitarios y luego los protocolos de ingreso a los establecimientos durante el aislamiento nos obligaron a redefinir la participación.

Desde “Voces que Liberan”, también reconfiguramos la propuesta ante la emergencia que demandaba el contexto. La amenaza del Covid-19 en las cárceles nos interpelaba para, por un lado, sostener las redes y vínculos construidos con las personas privadas de libertad, y por otra parte, acercar material de higiene e insumos sanitarios (barbijos, jabón blanco, cloro y alcohol en gel). El material sanitario es sumamente prioritario en las cárceles debido al hacinamiento y superpoblación que están padeciendo, condición que se vio agravada por la pandemia. Durante 2021, el territorio reconfigurado en una pantalla, a partir de la conectividad y el acceso a dispositivos, permitió encontrarnos en sincronía (a través del Zoom o Meet) y en diacronía (correo electrónico, blog), lo que, de alguna manera, posibilitó la mediación para “trasladarnos” hasta las cárceles; “vernos” con nuestros grupos de extensión, trabajar en torno a los objetivos propuestos y producir colectivamente. En este marco, también se reconfiguraron nuestras estrategias pedagógicas y apelamos a nuevas herramientas y al fortalecimiento de otras

Acerca de las estrategias pedagógicas

Desde estos Programas extensionistas partimos del reconocimiento que hace el Estado argentino sobre el derecho a la educación intramuros como un derecho humano imprescindible de ser garantizado. Nos referimos a la Ley Nacional de Educación 26.206/06 que cuenta con un capítulo específico (el XII) con relación a los contextos de encierro y a la Ley 26.695/11 que modifica la Ley 24.660/96 en los artículos referidos a la educación (del artículo 133 al 142).

Desde esta premisa, en “Construyendo Lazos Sociales” nos propusimos realizar el proceso de readecuación de tres talleres virtuales de ocho encuentros, cada uno. Por un lado, el “Taller de Stop Motion –Módulo 1 y Módulo 2-”, en el CEU de la Unidad Penitenciaria (UP) N° 1 de Lisandro Olmos y, por otro lado, el “Taller de Fanzine” en la UP33 de Los Hornos. Cada encuentro tuvo una duración de una hora, y para cada clase realizamos podcast, ejemplos, tutoriales, incorporación de material bibliográfico que sirviera para completar la clase virtual. Al mismo tiempo, cada taller armó un grupo de WhatsApp para responder consultas específicas.



En cada una de las etapas fueron surgiendo diferentes dificultades y la inmediata readecuación de las estrategias metodológicas, por ejemplo, en la UP1 definimos a través de la coordinación con el SPB el lugar en dónde se realizaría el taller, buscando un espacio con acceso a internet para que los participantes no tuvieran que gastar sus datos móviles. Por otro lado, el presidente del CEU era quien se encargaba de “hacer bajar” a los talleristas desde los pabellones. Para hacer el taller, colocaban la computadora delante de las sillas, acomodadas como si estuvieran en un aula, y el equipo docente se conectaría desde la plataforma Zoom.

Cada clase se realizó el día pautado y previo a cada una, entre semana, se enviaba a través del grupo de WhatsApp el material con la planificación del encuentro, los temas a trabajar y, por último, recursos que permitieron ampliar los contenidos desarrollados. Esto no solo agilizó la dinámica de cada encuentro, si no que permitió que los talleristas trabajaran entre semana, ya que contaban con los materiales que habían sido distribuidos en cada pabellón participante.

En la UP33 realizamos la articulación con la coordinadora de Educación. Desde esta área se encargaban de buscar a las talleristas y realizar la conexión a través de una plataforma Meet. Las coordinadoras de Educación participaban, solo escuchando, de la clase. Las talleristas, mientras trabajaban nos iban mostrando el proceso, consultaban ante dificultades, charlaban entre ellas y discutían sobre las estrategias de la técnica que estaban trabajando.

De lo anteriormente dicho, entendemos que el conocimiento y la participación se van definiendo desde una dinámica de construcción social transversal donde el saber académico interactúa en doble vía con el saber popular construyendo y fortaleciendo el conocimiento que surge de la reflexión de las propias prácticas. Es así como esta construcción de saberes se transforma en herramienta generadora de integración, reflexión, acción y democratización del saber. Las actividades de extensión” deben tener como objetivo prioritario, refrendado democráticamente al interior de la universidad, el apoyo solidario para la resolución de los problemas de exclusión y la discriminación sociales, de tal modo que se dé la voz a los grupos excluidos y discriminados” (de Sousa Santos, 2007, p. 66).



Taller de Fanzine. Unidad Penitenciaria N° 33



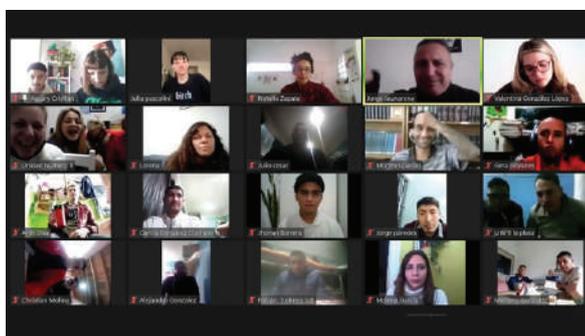
Programa “Construyendo Lazos Sociales” (2020).



Taller de Stop Motion. Unidad Penitenciaria N° 1 Lisandro Olmos.
Programa “Construyendo Lazos Sociales” (2020).

Durante el ASPO, desde “Voces que liberan”, a partir las capacitaciones y del objetivo de sistematizar las prácticas, propusimos la generación de instancias productivas, como la gestión de un weblog para concentrar la información y producciones del proyecto; el armado de un repositorio bibliográfico digital sobre los temas de trabajo; el diseño de una propuesta de identidad visual del Programa y la elaboración de productos comunicacionales sobre género y masculinidades (materiales gráficos como flyer, cartilla, cuadernillo y podcast) para difusión. En la producción de estos insumos tuvimos en cuenta criterios de adaptabilidad y accesibilidad; por ello el blog resultó ser un espacio comunicacional propicio para ordenar e historizar la experiencia, organizar los materiales elaborados a lo largo del tiempo, socializar las actividades extensionistas (el formato permite integrar diferentes recursos como textos, videos, imágenes, infografías, presentaciones en pdf o pps, microsites, catálogos, mapas, etcétera).

A partir de esta caja de herramientas de acceso abierto, a mediados del ciclo lectivo 2021 tomamos el desafío de retomar el proceso programado de trabajar los Talleres sobre “Género y masculinidades en cárceles”, en articulación con las organizaciones interlocutoras y con referentes institucionales de la Facultad, mediante la plataforma Zoom (teniendo en cuenta la accesibilidad a dispositivos y conectividad en los CEUs).



“Taller de Género y Masculinidades”. Programa “Voces que Liberan” (2021).



Fueron cuatro encuentros de dos horas cada uno, donde se logró una experiencia altamente participativa en la que las talleristas del equipo de extensión presentaron consignas, propiciaron la discusión de ejes (con personas invitadas especializadas en las temáticas), brindaron materiales y propusieron actividades. Las producciones finales de las personas privadas de libertad que participaron hablan, desde una perspectiva de género, de construcciones afectivas, identitarias, comunitarias y de pertenencia; al mismo tiempo, problematizan sobre sus derechos de género, derecho al trabajo y a la igualdad de oportunidades, en un mundo de masculinidades hegemónicas y violencia de género, que menoscaban derechos y reproducen estereotipos.

En tanto, desde “Construyendo Lazos Sociales”, durante 2021 comenzamos a implementar algunos talleres de manera presencial, por ejemplo, el Taller “El juego como imagen y esquema corporal” en la UP1 (CEU y Pabellón literario 2.7), el “Taller de Cerámica” en la UP 33. Asimismo, se desarrolló el Taller “Construyendo lazos para la inserción laboral” en la U1 (Pabellón 2.7), la UP12 de Gorina e internos con prisión domiciliaria; se realizaron de manera virtual y la actividad estuvo articulada con el Patronato de Liberados Bonaerense.

Conclusiones

Coincidimos con la perspectiva freireana para la cual “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” (Freire, 1984. p 77). La interacción entre saberes reorganiza el conocimiento de los sujetos acerca del mundo, a partir, de las lecturas y las reflexiones críticas de la praxis pedagógica, potenciando la producción de saberes. En tal sentido, la tarea extensionista que realizamos junto con nuestros equipos en contextos de hostilidad -como son los ámbitos carcelarios-, apuesta a esa construcción.

Entendemos que el trabajo de los programas de extensión desde la Universidad Nacional de La Plata, durante la pandemia, fue fundamental para el desarrollo, vinculación y sostenimiento no sólo de la Educación como un derecho humano fundamental, sino como articulación ante las estructuras totales y grupos de personas en situación de mayor riesgo. Durante la pandemia las desigualdades, los abusos y los privilegios se profundizaron, desde esta contextualización fue necesario generar redes, tramas y nuevos horizontes de lo posible.

Bibliografía

De Sousa Santos, B. (2007). La Universidad en el siglo XXI. Colección Universidad. Bolivia.

De Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/35172859.pdf> [consulta: julio 2022].

FPyCS-UNLP (2022). Blog "Voces que Liberan" <https://vocesqueliberan.blogspot.com/>
Freire, P. (1973). (1984). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1987). L'educació com a pràctica de la llibertat. Barcelona: Ed. Eumo.

Jara, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. *ALFORJA*, Costa Rica, 7, 9-29.

Ley Nacional de Educación 26206/06 y Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad 24.660/11.

Mazzarini, M. N. et al. (2019). Construyendo lazos sociales. Programa de Extensión Universitaria. (2020-2024) Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/139790>

Naciones Unidas (2010). Comité DESC, O.G.Nº 21. Disponible en <https://www.acnur.org/>

Scarfó, F. (2008). Los fines de la educación básica en cárceles en la provincia de Buenos Aires. Tesis de Grado FaHCE. La Plata: UNLP.

SCJBA (2019). Adopción de medidas frente a las graves condiciones de detención en comisarías, alcaidías y unidades del SPB. En <https://www.scba.gov.ar/institucional/> [consulta: julio 2022].



El mundo que nos enseñaron. Una experiencia extensionista que interpela los sentidos del territorio

Ariel Hartlich
Mariela Andrea Carassai

Universidad Nacional de Quilmes
arielhartlich@hotmail.com
macarassai@unq.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo se circunscribe en el Proyecto de Extensión Universitaria (PEU)¹ “El ojo decolonial y el mundo que nos enseñaron”.

Uno de los principales objetivos de este Proyecto es la generación de marcos apropiados para dimensionar nuestro espacio geográfico, promoviendo ámbitos de reflexión entre estudiantes y graduados de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), junto a Veteranos de la Guerra de Malvinas, a fin de ser replicadas en distintas escuelas de la Región Educativa IV, que abarca Quilmes, Florencio Varela y Berazategui. En este marco la reafirmación austral en la organización del pensamiento geocultural de los/as estudiantes y docentes resulta un aspecto nodal; así como el abordaje integral de la jurisdicción argentina bicontinental, desde el Polo Sur a La Quica, como un proceso histórico en construcción. Asimismo la promoción de una mirada plural e intercultural integrada al territorio como cimientamiento de un imaginario nacional democrático.

Es por esto que desde el Proyecto se llevan adelante talleres, charlas, estrategias comunicacionales y diversas actividades pedagógicas que tienden a alcanzar una reflexión geocultural crítica. Así pues se involucran elementos tanto de ciencias sociales como naturales con el fin de superar tradicionales conceptos eurocéntricos y situar las miradas desde América del Sur. A su vez estos sentidos son enlazados con la defensa de nuestra soberanía territorial en el Atlántico Sur, Malvinas y Antártida.

PALABRAS CLAVE: territorio; geocultura; austral; enseñanza; aprendizaje.

1.- Podrá utilizarse las siglas PEU para referirse a los “Proyectos de Extensión Universitaria”

INTRODUCCIÓN

El PEU “El ojo decolonial y el mundo que nos enseñaron” es una propuesta para el desarrollo de talleres, eventos y producción de material didáctico con alumnos/as de escuelas secundarias de la Región 4 de la Provincia de Buenos Aires, junto miembros de la comunidad universitaria de la UNQ y ex soldados combatientes de Malvinas. En los mismos se revaloriza la nueva cartografía producida por el Instituto Geográfico Nacional (IGN), en particular el Mapa Bicontinental de la República Argentina y el Planisferio de Proyección Aitoff en sus orientaciones Norte a Sur y Sur a Norte.

Estas perspectivas constituyen un marco propicio para la problematización del espacio geográfico nacional y su integración histórica con una perspectiva austral y plural; promoviendo valores interculturales integrados al desarrollo de una conciencia bicontinental plena. Esto es contemplando las porciones continental americana, insular, marítima y antártica del Territorio Argentino, reconociendo a su vez la diversidad de su población. En este sentido experiencias como las de UNASUR y la CELAC, desarrolladas en los primeros años de este siglo, pusieron en valor procesos de integración regional como el suramericano. Los que alentaron la emergencia de pensamientos pluriculturales y fortalecieron la posición argentina en la disputa por la soberanía sobre Malvinas, Georgia y Sándwich del Sur con el Reino Unido de Gran Bretaña. Además, se suma el reciente fallo favorable de Naciones Unidas para extender el límite exterior de la Plataforma Continental incrementó sensiblemente el carácter marítimo de nuestro País.

Por tanto, la Ley 26.651 de 2010 que dispuso la obligatoriedad del uso del mapa Bicontinental de la República Argentina en todos los niveles educativos, junto a la presentación del planisferio de proyección Aitoff por parte del IGN en 2013 y la sanción en el año 2020 de la ley 27.757 extendió los límites marítimos más allá de la milla 200, aportaron nuevos recursos para repensar los paradigmas geográficos acuñados en la escuela argentina a lo largo del siglo XX.

Esta nuevas perspectivas que impactaron en la reformulación de muchas prácticas escolares vinculadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales aún debe continuar reformulándose, ya que en el ámbito educativo se continúa utilizando mayoritariamente los antiguos mapas del territorio nacional con el sector antártico reducido a un rectángulo de pequeñas dimensiones y donde el territorio marítimo queda solapado. En estos mapas no es posible apreciar de manera adecuada la jurisdicción nacional en su integración polar y oceánica a escala. Esto sumado a la utilización exclusiva de los planisferios de proyección Mercator, que presentan una mirada hegemónica del mundo desde una composición eurocéntrica donde el espacio austral se encuentra notoriamente cercenado. Además, esta cartografía, que se encuentra organizada taxativamente bajo el ojo septentrional, es contrapuesta a la perspectiva meridional del Orbe. Lo que es percibido físicamente por quienes habitan el Hemisferio Sur en base a la percepción de las fuerzas de la naturaleza.



Por lo que el Proyecto “El ojo decolonial y el mundo que nos enseñaron” redonda en la generación de diversos espacios de reflexión sobre el uso de la cartografía como un recurso esencial en la enseñanza de múltiples disciplinas. Donde se lleva a un primer plano el análisis del discurso colonial que atraviesa muchas prácticas permanecen solapado por el halo de objetividad que se le atribuye al mapa. Igualmente alienta la revisión del sentido de orientación geopolítico, poniendo en valor la propia percepción espacial y las tensiones generadas en torno al conflicto de soberanía por las jurisdicciones australes con el Reino Unido de Gran Bretaña.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La aprobación del Proyecto fue en febrero de 2020, por lo cual los primeros dos años de ejecución estuvieron atravesados por la pandemia. En este contexto durante el período 2020-2021 se realizaron actividades virtuales, material audiovisual y algunos artículos de difusión. Concretamente se editaron producciones referidas al Día de la Afirmación de los Derechos Argentinos sobre las Malvinas, Islas y Sector Antártico; el aniversario del Éxodo Jujeño; La vida de Manuel Belgrano y la presentación de práctica educativa en el área de Ciencias Sociales, donde se puso en valor el uso del Mapa Bicontinental de la República Argentina. Además se articuló un encuentro sobre la promoción las miradas austral, marítima y bicontinental en las aulas, donde participaron educadores/as de distintos ámbitos y modalidades que compartieron sus experiencias. También las actividades contaron con la intervención de Veteranos de Guerra de Quilmes y Lanús, integrantes del Instituto Belgraniano de Quilmes y Berazategui, docentes de diversas localidades e integrantes del Proyecto.

Con el retorno a la presencialidad se llevaron adelante múltiples actividades enlazadas con los cuarenta años de la guerra junto al Centro de Veteranos de Guerra de Quilmes y los alumnos de los turnos mañana y tarde de las escuelas secundarias números 9, 13 y 34 de Quilmes. En estos eventos ex soldados que combatieron al colonialismo británico en el Atlántico Sur compartieron sus vivencias con los/as estudiantes y docentes presentes; que en total superaron los novecientos participantes. Además se hizo entrega a los directivos de cada escuela de un mapa-mural orientado de Sur a Norte de la Argentina Bicontinental sobre el que un graduado de la UNQ puso en valor geocultural esta representación del País, así como se dimensionó apropiadamente los tres millones de kilómetros cuadrados de territorio marítimo e insular argentino que el Reino Unido ocupa ilegal e ilegítimamente, así como su proyección antártica.

Igualmente se dictaron ocho talleres con alumnos de tercer y cuarto año de estas escuelas, más la EES 69 de Quilmes, donde un graduado de la UNQ guió el reconocimiento del espacio austral basado en la propia percepción sensorial. De forma que los/as estudiantes situaron sus propias experiencias sensoriales en un globo terráqueo, que fue liberado

y orientado en paralelo a las fuerzas de gravedad y magnética experimentada por los participantes. Esto redundó en un ejercicio de reflexión en pequeños grupos y registro de la práctica sobre el carácter de la geocultura austral y el eurocentrismo. De éstas actividades participaron 137 alumnos que realizaron informes escritos sobre el particular, los que están siendo sistematizados. Asimismo se dictaron clases sobre didáctica y geocultura de orientación austral con estudiantes de los distintos profesorados de la UNQ, del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N° 54 de Florencio Varela y docentes y estudiantes de Programa Fines 2 de Hogares La Paz de Wilde; con la entrega de material didáctico.

Estas Prácticas reconocen su cumplimiento con lo establecido por la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006, cuando en su artículo 92 dispone que formen parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones “el fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad” y “la causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional”. Así como lo instituido por la Ley 13688 de la Provincia de Buenos Aires cuando señala que “deberán formar parte de los contenidos curriculares en todas las escuelas del Sistema Educativo Provincial: El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del Mercosur, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad. La causa de la soberanía territorial, política, económica y social de nuestra Nación, en particular de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional”

Por otra parte el Proyecto “El ojo decolonial y el mundo que nos enseñaron” también transversaliza la perspectiva de género para abordar las cuestiones geopolíticas y territoriales en sus múltiples intersecciones, entendiendo que esa matriz hegemónica eurocéntrica está atravesada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado² y que las mismas, se dan en conjunción, no de manera aisladas, si queremos resolver los problemas planteados por la colonialidad del poder, necesitamos deconstruirlas de manera simultánea.

Es así (y como ya fue mencionado) que el PEU pretende interpelar los sentidos que históricamente impregnaron todos los niveles de nuestro sistema educativo, en base a los planisferios de proyección Mercator como representación hegemónica del mundo, desde una manifiesta orientación eurocéntrica³. Se trata entonces de reconocer que “desde los inicios de su presencia en el currículum escolar, han tenido unos propósitos claramente políticos e ideológicos” (Pagés, 2016. P. 2). Igualmente autores como Álvarez Gallego (2014), señalan que es importante pensar y reflexionar sobre los objetos que han configurado

2.- En este entrecruzamiento, resultó imprescindible las lecturas de autores tales como De Souza Santos.

3.- Para ahondar en las características del planisferio de proyección Mercator se puede consultar: (Hartlich y Giorgio, 2014).



históricamente a la didáctica de las ciencias sociales; reflexionarlos y problematizarlos; sobre todo en lo vinculado a la construcción de los saberes escolarizados⁴ de la geografía.

De esta manera, las acciones de este proyecto se vinculan a:

- Promover la comprensión de las dimensiones de nuestro territorio en la actualidad, tanto en su parte continental, como insular, marítima y Antártica. Y magnitud que cobra la disputa por la soberanía de Malvinas con el Reino Unido de Gran Bretaña.
- Alentar la búsqueda de nuestra identidad territorial en el marco de la integración suramericana.
- Propiciar el desarrollo de una conciencia austral en el imaginario territorial de estudiantes universitarios, docentes y jóvenes de escuelas secundarias.
- Difundir el uso del Mapa Bicontinental de la República Argentina y el Planisferio de Proyección Aitoff.
- Visibilizar el cruce que existe entre la colonialidad y el patriarcado como regulador de la vida política, económica y social de Nuestra América.

Cabe destacar que además de realizar articulaciones con las instituciones educativas de la región IV y la Universidad, también participa el Centro de Veteranos de Guerra de Quilmes y Centro de ex Soldados Combatientes en Malvinas de Lanús, que fortalecen y participan activamente de las actividades extensionistas.

CONCLUSIONES

La Universidad Nacional de Quilmes no es ajena a la ejecución de las políticas educativas de nuestra región, tanto en la formación de futuros docentes, como en la transferencia de múltiples saberes a nuestra comunidad y particularmente a sus instituciones educativas. Por lo tanto, las acciones mencionadas tienden a promover el fortalecimiento de un pensamiento geocultural austral que acompañe los esfuerzos de nuestro Estado Nacional en el desarrollo y difusión de una nueva cartografía; así como la reafirmación de los legítimos derechos argentinos a ejercer soberanía plena sobre los territorios de las Islas Malvinas, Georgias del Sur, Sandwich del Sur y jurisdicciones marítimas adyacentes. En este sentido el material audiovisual producido, que fue alojado en el Blog El Ojo Decolonial (<https://elojodecolonial.blogspot.com/>) permitieron iniciar la ejecución del Proyecto aún en tiempos de pandemia; en tanto que las actividades presenciales reconocieron un alto impacto positivo en la comunidad educativa involucrada, devolviendo un importante volumen de registros que permitirán sistematizar las experiencias y ajustar la ejecución del Proyecto.

4.- Álvarez Gallego (2014, p. 46) señala la importancia de indagar sobre la historia de los saberes escolares, ya que de este modo, “se pone en evidencia la importancia que la pedagogía ha tenido en la estructuración de los campos epistémicos de las diferentes disciplinas sociales. La historia de las disciplinas en general puede ser enriquecida si se abre al campo de la historia de sus enseñanzas, tanto en la escuela pública, como en la educación superior”.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Gallego, A. (2014). El surgimiento de las ciencias sociales y el olvido de una pedagógica política. En: *Revista Nómadas* (41), p. 45-61. DOI: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n41/n41a04.pdf>

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce. Universidad de la República. Cap. II. Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes, pp. 29-63. Disponible en: <https://cpalsocial.org/documentos/349.pdf>

De Sousa Santos, B. (2011). Introducción: Las epistemologías del sur. Disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf

Gurevich, R. y otros (1997). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. AIQUE.

Hartlich, A. y Giorgio, M. (2014). *La colonización pedagógica y el mundo que nos enseñaron*. Editorial El antídoto.

Pagès, J. (2016). *Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática*. Cuaderno de Educación N°72. Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado. España.



“Las Raíces de las Ollas de Berisso”: hacia la curricularización de la Extensión Universitaria

Marina T. Isla Larrain
Silvia M. García
María Soledad Varela
Vania Vargas Ferrufino
Arena Hernandez Malán

Facultad de Ciencias Médicas, UNLP
marinaislalarrain@med.unlp.edu.ar
silviamgarcia@med.unlp.edu.ar
msoledad8687@gmail.com
vania.vvf@gmail.com
lic.arenahernandez@gmail.com

RESUMEN

El Proyecto de Extensión “Las Raíces de las Ollas de Berisso” surgió en el año 2017 desde las asignaturas Ambiente y Nutrición y Evaluación Nutricional, de 4° año de la Licenciatura en Nutrición de la FCM y otras Unidades Académicas de la UNLP. Con eje en la soberanía alimentaria, se propone incentivar a quienes participan a indagar, explorar y valorar la riqueza nutricional del Partido de Berisso. Con esta finalidad, se realizan visitas guiadas y entrevistas a los pequeños y medianos productores de Isla Paulino y Mercado de la Ribera para conocer la historia de su actividad, sus problemáticas y realidad actual. Se desarrollan charlas-debate y salidas de campo guiadas para conocer el patrimonio ecológico de la región y sus recursos naturales y productivos. Se realizan talleres con escolares de la ciudad para promover la diversidad alimentaria. Se divulgan las actividades en las fiestas tradicionales de la ciudad y en jornadas de Extensión Universitaria. Además, se invita a compartir con el proyecto recetas de cocina significativas para las familias locales y diferentes colectividades de Berisso, que posteriormente se analizan nutricionalmente. Este trabajo dió lugar a un recetario multicultural que resalta las fortalezas nutricionales de las recetas, compartido por diferentes medios.

PALABRAS CLAVE: soberanía alimentaria; ambiente; diversidad alimentaria; nutrición; ecología.

INTRODUCCIÓN

“La Universidad reconoce como una de sus funciones primordiales la extensión universitaria, entendida como un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social. Acordará en consecuencia las máximas facilidades para su realización y estimulará los trabajos de extensión que realicen los miembros de su personal docente, no docente, graduados y estudiantes que suelen ser originados por la detección de necesidades específicas.”

Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata. Cap. III. Art. 17°

Desde su creación en 1905, la Universidad Nacional de La Plata ha dado relevancia a la Extensión Universitaria. El modelo de Educación Superior surgido a partir de la Reforma Universitaria de 1918, reafirmó este objetivo institucional. Experiencias en diferentes Unidades Académicas proponen estrategias situacionales de sistematización, integración y curricularización de la extensión para jerarquizarla, fomentando intervenciones que articulen la docencia y la investigación con este pilar tan importante propuesto por la Universidad en su Estatuto (Bruno, 2016; Lazo, 2020; Huarte Bonnet *et al*, 2020).

“Las Raíces de las Ollas de Berisso” es un Proyecto de Extensión Universitaria que surgió desde las asignaturas Ambiente y Nutrición y Evaluación Nutricional de 4° año de la Licenciatura en Nutrición y otras Unidades Académicas de la UNLP. Desde sus comienzos en 2017, el proyecto ha sido acreditado por la UNLP y ha evolucionado ininterrumpidamente hasta la actualidad a través de cada edición en las sucesivas convocatorias (Convocatorias Ordinarias 2017, 2018, 2019 con readecuaciones para adaptarlo a la virtualidad y 2021). La necesidad de valorar el ambiente desde diferentes enfoques fue el eje disparador que dió origen al proyecto. Esto incluye tanto su dimensión ecológica como los aspectos socio-culturales, la producción y el patrimonio nutricional de la riqueza alimentaria de la región tal como proponen Massarini y Shneck (2015). Cuando la comunidad participa y se concientiza en el conocimiento y la preservación del patrimonio natural y sus riquezas alimentarias, disminuyen los daños al ecosistema y la contaminación ambiental que no sólo puede interferir en la producción local de manufacturas, sostén económico de muchas familias de la región, sino en la Salud del ambiente y de quienes lo habitan. Así también, el cuidado del patrimonio cultural relacionado con las tradiciones alimentarias arraigadas a la historia de Berisso, otorgan valores esenciales en las/los escolares de la región, que constituyen el futuro de la comunidad. Además, la adopción de conductas personales y comunitarias en pos de una alimentación saludable conforman un patrimonio en sí mismo para el bien común y para la consolidación de la Soberanía Alimentaria entendida como



el derecho de los pueblos a definir sus propias políticas y estrategias sustentables de producción, distribución y consumo de alimentos con base en la pequeña y mediana producción y no en el agroextractivismo (Vía Campesina, 1996). La elección del lugar para su desarrollo se debió a que es en Berisso donde se encuentra emplazada la sede de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP. Esta experiencia se ha consolidado como parte de una práctica que genera una impronta en la formación de estudiantes, favoreciendo su compromiso con la realidad que deben afrontar como futuros profesionales y un intercambio de saberes con la comunidad (Coscarelli, 2010; Clerici *et al*, 2018). El desarrollo continuado de este proyecto interdisciplinario promueve la sistematización de las tareas de extensión que el equipo de trabajo realiza en la comunidad de la región y en Fiestas tradicionales de Berisso (Fiesta del Vino de la Costa, Fiesta Provincial del Inmigrante). El intercambio de saberes que se genera en el territorio propicia que los referentes y coordinadores de las diferentes organizaciones copartícipes, avalen año a año este proyecto de Extensión. La importancia que la comunidad de Berisso le otorga al proyecto “Las Raíces de las Ollas de Berisso” se puso de manifiesto en las Declaraciones de Interés Legislativo por el HCD de Berisso en 2018 y Municipal (Res. N°571_18/6/2019) con las que ha sido honrado.

En contexto de la pandemia por COVID19, se continuó con la elaboración de materiales audiovisuales para las escuelas que articulan con el proyecto y con el trabajo de recuperación, evaluación de recetas de cocina y comunicación del [recetario multicultural](#) con análisis nutricional.¹

Uno de los propósitos principales de “Las Raíces de las Ollas de Berisso” consistió en promover una alimentación sana, segura y soberana en el Partido de Berisso, además de propiciar una actitud crítica y compromiso social en los estudiantes extensionistas acerca de la valoración de los recursos naturales y la soberanía alimentaria. Además, se busca fortalecer el vínculo y el intercambio de saberes entre la UNLP, estudiantes, docentes y la comunidad de Berisso.

Objetivo general

Valorar los recursos alimentarios de la región de Berisso, interpretando al ambiente en sus dimensiones ecológicas, nutricionales y multiculturales, propiciando el compromiso social de los estudiantes de las distintas instituciones involucradas con la comunidad local en una propuesta interdisciplinaria en el marco de la soberanía alimentaria.

Objetivos específicos

1. Conocer las riquezas alimentarias nativas y las producidas en el Partido de Berisso.
2. Recuperar y analizar las recetas tradicionales de diferentes colectividades y

de diversas familias de la comunidad para evaluar su composición nutricional y ponerlas en valor.

3. Estimular la diversidad alimentaria de escolares de las escuelas involucradas en el proyecto a través del juego y el análisis de recetas compartidas por sus familias.
4. Divulgar los resultados obtenidos a través de publicaciones, puestos en las fiestas tradicionales de Berisso, medios de comunicación, jornadas de Extensión Universitaria y de una muestra itinerante desde una perspectiva ambiental integradora.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El proyecto “Las raíces de las Ollas de Berisso” se desarrolla en la ciudad y partido de Berisso, donde se encuentra la sede principal de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP.

¹<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/124488>

Esta región se ubica al noreste de la provincia de Buenos Aires. Limita con los partidos de La Plata, Ensenada y Magdalena y con el Río de la Plata y posee una superficie de 135 km². Cuenta con una población estimada para 2022 de 98101 habitantes (INDEC, 2015). La relación con la costa del Río de la Plata y con el área portuaria hace que el partido presente situaciones de paisaje particulares, que son explotadas tanto para usos deportivos náuticos como para el turismo y la recreación.

Entre los recursos naturales con potencial recreativo se puede citar la sucesión de playas sobre el Río de la Plata, el delta formado por Río Santiago y arroyos y la Isla Paulino.

En lo que concierne a actividades primarias, el alto grado de subdivisión de la tierra y la creciente urbanización influyeron para que la actividad agropecuaria sufriera un proceso de retracción. La agricultura se practica en pequeña escala y por lo general con fines de alimentación de ganado o aves de corral. Asimismo, se ha verificado una disminución del rubro ganadería. Es destacable, en cambio, la producción hortícola que, conjuntamente con la de partidos vecinos, configuran los mayores niveles de la denominada “región hortícola rioplatense”, abastecedora de gran parte del Área Metropolitana. Actualmente, se producen dulces, licores, Vino de la Costa, conservas, a partir de la cosecha de la zona donde se produce en forma agroecológica.

Desde el proyecto, se contemplan salidas de campo a la Isla Paulino, cooperativas de producción agroecológica y huertas de productores de la región. La Isla Paulino se encuentra en la zona costera de Berisso a 20 minutos de viaje en lancha, surcada por cursos de agua y cubierta de vegetación. Se trata de un hermoso y pacífico territorio de insospechada riqueza natural que produce una sensación extraña de estar tan cerca y tan lejos de lo urbano al mismo tiempo. Unos pocos habitantes brindan los servicios turísticos y se dedican al cultivo de la vid americana, frutales, hortensias, cañas, sauces y álamos.



La escollera portuaria ha ido produciendo acumulación de arena en la costa y dando lugar a una playa muy ancha y sorprendente. También se puede acceder a la Isla Paulino por la playa Palo Blanco, recorriendo unos 4 km.

En Los Talas, se halla la Escuela N° 10, sobre la avenida Montevideo - ruta 15 - , sobre la margen izquierda, en dirección hacia el límite con el partido de Magdalena, zona donde se despliegan las primeras viviendas que poblaron la localidad, una seguidilla de casas bajas, típicas de la arquitectura de los años '60 y '70, emplazadas en amplios terrenos que miran a un horizonte definido, allá lejos, por una hilera de talas, árbol típico de Berisso. En dicho establecimiento, las/los estudiantes de las Unidades Académicas intervinientes, realizan talleres dirigidos a escolares de 4° y 5° año de primaria. También se llevan a cabo los mismos talleres en establecimientos urbanos céntricos: la Escuela N° 2, emplazada en Montevideo y 12 y la Escuela N° 6, sita en la intersección de las calles 157 y 8, frente a la plaza Almafuerte.

Cada miembro del equipo responsable, desde su disciplina, participa en las salidas, talleres y capacitaciones para tener una mirada amplia desde diferentes aspectos de la problemática a trabajar.

Las actividades contempladas en el proyecto se pueden agrupar según los diferentes objetivos a cumplir.

Para el logro del **primer objetivo** se realizan las siguientes actividades:

- Realización de encuentros con las autoridades municipales del Museo Ornitológico y Centro de Interpretación Ambiental (MOCIA), referentes del Mercado de la Ribera, Cooperativa Panambí, Cooperativa Alma Verde y de la Cámara de Turismo para coordinar actividades.
- Encuentros de intercambio de saberes con los productores locales a través de encuestas y entrevistas.
- Salidas de campo con el equipo guiadas por referentes del territorio previas a las salidas con estudiantes extensionistas a los circuitos naturales e histórico-productivos de la zona.

Estas actividades se enmarcan en los contenidos del programa de la asignatura Ambiente y Nutrición y se llevan a cabo en aulas de la Facultad de Ciencias Médicas o en instalaciones brindadas por las organizaciones copartícipes mediante recursos audiovisuales.

Para el logro del **segundo objetivo** se realizan las siguientes actividades:

- Recuperación y compilación de recetas tradicionales por parte de las/los estudiantes de 4° año de Licenciatura en Nutrición a través de entrevistas a los miembros de las colectividades de la zona.

Análisis de la composición nutricional de las recetas por los alumnos de 4° año de la Licenciatura en Nutrición con énfasis en la comunicación de las fortalezas de las recetas de cocina que fueron comunicados en un [recetario multicultural](#).

Ejercicio de adecuación de las recetas a un perfil nutricional recomendado.

Estas dos últimas actividades son realizadas de manera articulada desde la cursada de Evaluación Nutricional de 4° año de la Licenciatura en Nutrición.

Para el logro del **tercer objetivo** se realizan las siguientes actividades:

- Encuentros entre especialistas y docentes de las instituciones participantes para planificar las actividades áulicas.
- Talleres con estudiantes de 4° y 5° año de las escuelas primarias para valorar los recursos alimentarios de la región y la preservación del ecosistema.
- Actividad de rescate de recetas tradicionales familiares y posterior análisis para fomentar una alimentación completa, armónica y adecuada.
-

Durante el transcurso del proyecto acreditado en forma bianual, se trabaja en las escuelas EP6, EP2 y EP10, realizando dos talleres en cada una. Se eligieron una escuela semi-rural (EP10) y dos situadas en el casco urbano de Berisso para contemplar diferentes contextos.

Para el logro del **cuarto objetivo** se realizan las siguientes actividades:

- Planificación de una muestra audiovisual itinerante para divulgar las actividades realizadas desde el proyecto en las fiestas tradicionales -Fiesta del Vino de la Costa y Fiesta Provincial del Inmigrante-, en las sedes de las organizaciones e instituciones copartícipes.
- Comunicaciones en revistas y jornadas de Extensión, Investigación y Docencia Universitaria.
- Divulgación en medios de comunicación locales y en redes sociales del proyecto².
-

² Medios de divulgación de Las Raíces de las Ollas de Berisso:

Linktr.ee: <https://linktr.ee/raicesdelasollasdeberisso>

Youtube: <https://www.youtube.com/channel/UCxPdcYuHitpuVraW5XJdfOg>

Instagram: <https://www.instagram.com/proyecto.raices2021/>

Facebook: <https://www.facebook.com/raicesdelasollasdeberisso>

Padlet: <https://padlet.com/marinaislalarrain/Bookmarks>

Recetas recolectadas y analizadas: <https://padlet.com/vaniavvf/kurktrbg2mnyf5kt>

CONCLUSIONES

El Proyecto “Las Raíces de las Ollas de Berisso” progresó y se desarrolló con continuidad desde el año 2017 hasta la actualidad y cumplió con los objetivos propuestos. Ha sido declarado de interés legislativo por el HCD de Berisso en 2018 y de interés municipal (Res. N°571_18/6/2019).



La curricularización de la Extensión Universitaria de una manera formal permitiría la adquisición de conocimientos de diferente índole a la totalidad de las/los estudiantes que cursan las asignaturas involucradas en el proyecto y no sólo a quienes se acercan voluntariamente por inquietudes personales debido al carácter optativo que, hasta el momento, tiene la Extensión Universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Bruno, D. (2016). Curricularizar la extensión para integrar y territorializar la práctica universitaria. *Cuadernos de H Ideas*; vol. 10, no. 10. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/58202>

Clerici, C; Eckerdt, C.; Lonardi, L.; Monteverde, A.; Peruzzo, L (2018). La curricularización de la extensión como propuesta superadora de la enseñanza universitaria en la Licenciatura en Nutrición de la UNER. UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/81265> Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/79645>

Coscarelli, M. R. (2010). Formación en el campo de la extensión universitaria. Extensión en red. N°1. UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41249>

Huarte Bonnet, C.; Dulbecco, A.; Brea, M.; Moriconi, D. (2020). Puesta en valor de la extensión universitaria: curricularización para una integración real con investigación y docencia. UNLP. <https://doi.org/10.24215/24690090e040>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (2015). Estimaciones de población por sexo, departamento y año calendario 2010-2025. 1era. edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INDEC. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/proyeccion_departamentos_10_25.pdf

Isla Larrain, M.; García, Silvia M.y col.(2017). Las Raíces de las Ollas de Berisso. Los recursos alimentarios naturales y culturales del partido de Berisso desde una mirada integradora del ambiente. Proyecto de Extensión acreditado Convocatoria Ordinaria 2017. UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/91698>

Isla Larrain, M.,García, Silvia M.y col.(2018). Las Raíces de las Ollas de Berisso. Los recursos alimentarios naturales y culturales del partido de Berisso desde una mirada integradora del ambiente. Proyecto de Extensión acreditado Convocatoria Ordinaria 2018. UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/91404>

Isla Larrain, M.,García, Silvia M.y col.(2018). Las Raíces de las Ollas de Berisso. Los recursos alimentarios naturales y culturales del partido de Berisso desde una mirada

integradora del ambiente. Proyecto de Extensión acreditado Convocatoria Ordinaria 2019 (Readecuaciones 2020- 2021). UNLP.

Isla Larrain, M.,García, Silvia M.y col.(2018). Las Raíces de las Ollas de Berisso. Los recursos alimentarios naturales y culturales del partido de Berisso desde una mirada integradora del ambiente. Proyecto de Extensión acreditado Convocatoria Ordinaria 2021. UNLP.

Lazo, S. (2020). Propuesta de Estrategias Situacionales de Sistematización, Integración y Curricularización de La Extensión Universitaria. Trabajo Final de Especialización. UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115295>

Massarini, A. y Shneck, A. (2015). Ciencia entre Todxs. Paidós.

Vía Campesina (1996). Cumbre Mundial de la Alimentación de la Organización para la Alimentación y la Agricultura (FAO). <https://viacampesina.org/es/1996-declaracion-de-roma-de-la-via-campesina-que-define-por-primera-vez-la-soberania-alimentaria/>



Me narro en las redes: usos y apropiaciones de las redes sociales en contexto de encierro

**Natalia Zapata
Malena García
Julia Pascolini**

Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). CONICET

natalia.zapata@perio.unlp.edu.ar

malena_garcia@live.com

pascoliniju@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo presentamos una segunda sistematización sobre la experiencia pedagógica que desarrollamos en el dictado de una materia de primer año en la Extensión Áulica Unidad 9 de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). La primera presentación la hicimos en las 3° Jornadas, donde contextualizamos nuestra práctica de enseñanza y aprendizaje en contexto de encierro. En esta oportunidad buscamos problematizar sobre los usos y apropiaciones de las redes sociales que hacen las y los estudiantes en situación de privación de la libertad ambulatoria. ¹

PALABRAS CLAVE: comunicación, cárceles; derechos humanos

La comunicación como derecho

En abril del año 2020, a raíz de la pandemia de COVID-19, se habilitó la tenencia de celulares en cárceles (antes clandestina) con el fin de mantener los lazos con las/os familiares, puesto que las visitas se habían interrumpido. La portación legal de teléfonos celulares y otros dispositivos tecnológicos con posibilidad de conectividad a internet en las unidades penitenciarias bonaerenses significa un antes y un después en distintas prácticas vinculadas al derecho a la comunicación y también al derecho a la educación en ámbitos de privación de la libertad:

1.- Este trabajo se articula con el proyecto de investigación interuniversitaria "Investigar en Red", puesto que un conjunto de integrantes de la cátedra en la que trabajamos participa activamente como investigadores en dicha iniciativa. <http://investigarenred.ar/la-investigacion/>

- *en las tramas vinculares*: contacto directo, cotidiano y fluido con la familia, las amistades e incluso las personas desconocidas; comunicación con defensores y otros efectores judiciales y referentes de instituciones y organizaciones con trabajo en cárceles;
- *en los procesos de enseñanza y aprendizaje*: poder sostener las actividades educativas virtualizadas (cursadas, mesas de examen, talleres de extensión), acceso a materiales educativos digitalizados; comunicarse de manera directa con docentes y tutores; conformar grupos de estudios con estudiantes “de la calle”, entre otras.
- *en la participación social y cultural*: el acceso a la información y a contenido diverso según intereses personales; la posibilidad de acceder y producir a material vinculado al ámbito artístico (música, cine, revistas) y deportivo;
- *en la acción política de militancia de las personas privadas de libertad*: para visibilizar determinados temas desde un enfoque situado (documentar situaciones de vulneración a los derechos humanos audiovisualmente, por ejemplo);
- *en compartir posteos sobre la vida cotidiana*: para mostrar al mundo cómo se resuelven y de qué manera atraviesan su tiempo en la cárcel (denominados en la narrativa mediática hegemónica como “tick tockers” o “youtubers carcelarios”).

Extensión Áulica U9

Si bien desde la década del '90 en la FPyCS-UNLP se reconoce a equipos y cátedras con intervención en contextos de encierro, en el año 2006 la casa de estudios comienza a desarrollar formalmente actividades académicas en cárceles del SPB, a través de un primer convenio de trabajo establecido con el Ministerio de Justicia bonaerense, que luego abrió lugar a una serie de iniciativas de extensión, grado y posgrado vinculada a la temática de la educación en ámbitos de privación de la libertad.

En el ciclo lectivo 2009 se institucionaliza la Extensión Áulica Unidad 9, un espacio físico (y simbólico) propio, insertado en el Centro Universitario “Santo Tomás de Aquino”, donde equipos docentes dictamos las materias del ciclo básico y del ciclo superior de la Licenciatura en Comunicación Social y del Profesorado en Comunicación Social; hacemos actividades de extensión, entre otras de tipo cultural, deportivo y artístico.

En la Extensión Áulica U9 cursan estudiantes que se encuentran a disposición de la justicia en dicha unidad carcelaria, aunque también asisten (previo aval judicial y con acompañamiento de custodias del SPB) personas que se encuentran alojadas en establecimientos penitenciarios de La Plata y la región (Florencio Varela; Gorina; Olmos; Los Hornos y Magdalena).

En el primer cuatrimestre 2022 donde se enmarca este relato de experiencia pedagógica, cursó la asignatura “Modernidades, Medios y Poder” un grupo estable de alrededor de 25 estudiantes, provenientes de la U9 y de las unidades carcelarias 18 de Gorina, 8 y 33 de Los Hornos, 21 y 31 de Florencio Varela. Fue un grupo heterogéneo en edades y género, pero altamente participativo, que exponía interrogantes y respondía siempre positivamente al intercambio de ideas.



Las y los participantes compartieron, durante las doce clases que contempla el cursado de la materia, posicionamientos sobre las nociones conceptuales trabajadas en clase desde lugares situados desde sus propias experiencias personales: las biografías mediáticas, los consumos culturales históricos y actuales, las maneras de informarse, las y los periodistas referentes, así como también se intercambiaron -con el objetivo de desnaturalizar las prácticas-, los usos y apropiaciones de las redes sociales.

Usos y apropiaciones de las redes

Desde una perspectiva crítica, Jesús Martín Barbero (1999) llama la atención sobre ciertos procesos de idealización sobre las redes: su nivel de inmediatez y su supuesta transparencia, generan una ilusión en torno a un proceso comunicacional que parece no tener jerarquías e interpretaciones. Al mirar los modos de apropiación y usos de las redes digitales podemos dar cuenta de particularidades, saberes y habilidades que se ponen en juego y que generan diversos modos de interacción.

Por medio de metáforas urbanas, como recorrer una avenida, tomar un café o comprar en un quiosco, en un artículo publicado en revista Anfibia se sugiere pensar a esos espacios colectivos que transitamos cotidianamente, que habitamos y pasamos gran parte de nuestro tiempo: Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat y WhatsApp. Mientras Facebook es una gran avenida donde coincidimos con amigos/as del barrio, familiares lejanos/as, compañeros/as de trabajo y excompañeros/as de la escuela primaria; Instagram aparece como el desfile, donde el público es más acotado y lo estético tiene un valor especial. Twitter funciona como un quiosco donde podemos encontrarnos con cualquier persona más allá de a quienes elijamos seguir, y WhatsApp es “un café” en la medida en que la comunicación por trabajo y estudios se superponen con el entretenimiento. Snapchat es un “carnaval” -concepto comparable con TikTok- porque los contenidos efímeros, graciosos o ingeniosos son los contenidos con más alcance. Este material fue el disparador para trabajar en el espacio áulico una actividad pedagógica que permitiera repensar el uso de las redes sociales.

En tal sentido, propusimos la realización de un trabajo práctico de tipo individual, que titulamos “Me narro en las redes”, y convenimos en presentar dos consignas en torno a las narrativas producidas en las redes sociales digitales, una de tipo introspectivo y otra de carácter colectivo:

- a. Pensando en las redes sociales de Facebook, Instagram, Twitter, Tik Tok y WhatsApp. ¿Cómo me narro en las redes? ¿Quién soy en cada una de esas redes? ¿Cuáles fueron mis últimos tres posteos, mis últimas historias? ¿Qué elegí mostrar? ¿Qué espero de ese contenido? ¿Qué cosas no me gusta mostrar en las redes? ¿Qué contenidos me gusta ver? ¿Qué cosas me disgusta ver? (1 carilla máximo)
- b. Elegir un perfil entre los perfiles de Horacio Rodríguez Larreta (Twitter y tik tok), Patricia Bullrich (Twitter y Tik Tok) y Santi Maratea (Twitter e instagram). ¿Qué cambios vemos entre la forma en que se muestran en cada una de esas redes? (5 líneas)

Para esta ponencia retomamos la primera parte de la consigna, que refiere a los modos de uso y apropiaciones que realizan las y los estudiantes:

Facebook: Lo uso para compartir fotos de buenos momentos y material que me parece relevante. Para ver cómo están las personas que conozco o comunicarme con parientes que residen en el exterior. Instagram. También para compartir fotos de buenos momentos y material que me gustó mucho. Para ver la actividad de algún personaje público o que sigo. Lo usaba para relacionarme con nuevas amistades. Twitter: Lo utilizo para hacer reclamos a servicios o para comentar algún tema que me inquieta. YouTube: En mi vida reemplazó a la TV con las ventajas de poder interactuar (con el canal y los usuarios), y la de poder ver lo que quiero cuando quiero. WhatsApp: Principalmente lo uso para comunicarme con la ventaja de poder contestar cuando puedo o quiero. Lo utilizo en videollamadas en momentos especiales y para llamadas cuando es algo urgente. No publico estados, no soy partícipe de incluirme en grupos. También lo utilizo para compartir momentos o material que me parece compartible, pero en forma más personalizada. TikTok. No uso. (TP de Ariel)

Las redes sociales para mí son una forma de comunicarme, de informarme, y según qué redes las he usado y las uso de maneras diferentes. Ahora lo que más uso es WhatsApp y Facebook. El WhatsApp lo uso para estar en contacto permanente con mi familia, amigos y también con los profes de las materias que curso. En cambio, a Facebook lo uso para hablar con los amigos que tengo a la distancia, pongo fotos más y de mi familia y el contenido que publico generalmente es sobre fútbol o música. No lo uso para hacer posteos políticos o tirar mensajes indirectos. También en esta aplicación tengo grupos en los cuales nos encontramos con gente que seguimos a cierto actor social (generalmente músicos y deportistas) y compartimos material sobre el tema del grupo. Lo que más me gusta de Facebook es que puedo estar en contacto con gente que vive lejos y hace tiempo que no veo, o con gente que directamente no conozco personalmente, pero compartimos gustos. Lo que más me gusta de las redes sociales es que a través de una foto un posteo, la voz o un video puedo ver y saber cómo está una persona.. (TP de Gabriel)

A Facebook lo utilizo como una aplicación de compras, para no utilizar Mercado Libre; y para que no parezca falsa la cuenta, me suscribí a dos grupos. El Instagram sólo es para descolgar un rato y ver historias de alguna que otra persona conocida, no soy de interactuar mucho en esta red. Twitter: en esta red sí interactúo mucho; comento, subo alguna que otra foto o banners. Twitter es para sentarse con un túper de pochoclos y disfrutar de su variedad de contenido. TikTok: no lo uso, pero sé que es masivo y no me termina de convencer. Finalmente, WhatsApp lo uso de forma diaria, pero sobre todo para achicar distancias (TP de Favio).

Lo último que subí a Instagram es una foto con un tema de Abel Pintos, de mi nieto Benjamín que cumplía 6 meses. Eso es lo que yo siempre posteo. O cosas de mi familia que me ponen bien para seguir adelante. Lo que comparto en Instagram también lo comparto en Facebook, los tengo vinculados. (Relato de Viviana).

Elijo mostrar un poco la realidad de lo vivido el día a día, trato de expresar sensaciones. Más que



nada muestro cómo es mi vida privada, trato de mostrar cosas que vivo en el día a día, como imágenes de mi familia, más que nada, o amigos, en torno a lo vivido. Instagram muy bien no la entiendo. Y el Messenger más que nada para las videollamadas de Facebook, para hablar con la familia. (Relato de Fabián).

Por otra parte, esta propuesta implicó una puesta en común y debate en el aula en torno a los usos de las redes sociales y la discusión tomó peso en lo coyuntural que comparte el grupo, en qué usos se hacen cuando se está en una situación de privación de la libertad ambulatoria.

- Yo tengo dos perfiles de Facebook, uno es el de siempre, el que me saqué hace muchos años y el otro es nuevo, es un Facebook que me hice estando privada de libertad. Uso los dos porque en uno tengo gente conocida que no quiero que sepan que estoy acá y en el otro interactúo con personas que estamos en la misma situación y otras que conocí. (relato de Silvia)
- Yo gusto de usar mucho el WhatsApp para comunicarme con mis hijos. Cuando caí preso, la mamá de mis hijos me juró que nunca más los iba a volver a ver y eso me angustió mucho. Gracias a que ahora tenemos la posibilidad de contar con un celular y gracias a que ella me permite el contacto, me encuentro y me comunico con mis hijos a través de videollamada. (relato de Pablo)
- Yo no uso Instagram, uso Facebook. Muestro un poco mi página de arte donde publico lo que pinto y un poco de mi vida personal. (relato de Leonardo)
- La verdad es que acá se usan mucho las redes sociales, o ciertas redes sociales y aplicaciones para conocer gente como Happen, Tinder, Facebook Parejas, entre otras. (relato de Matías)
- Realmente no estoy de acuerdo con el tema de mostrar las cárceles y mostrar la facilidad que tiene el acceso el celular en las cárceles por el tema de las estafas. Sinceramente, no estoy de acuerdo. Si bien me sirve muchísimo para ver a mi familia a través de un WhatsApp, a través de una vídeo llamada no estoy de acuerdo porque lamentablemente hemos cambiado la faca por el celular. (relato de Graciela)

Por otra parte, los contenidos en TikTok acerca de la cárcel generaron un debate particular en la clase. Se identificaron una serie de características sobre este contenido: en primer lugar, se trata de un fenómeno que excede a Argentina, ya que estos contenidos son producidos por personas privadas de la libertad en otros países de la región. Por otra parte, estos contenidos suelen estar orientados a “mostrar” la cárcel para un otro que no la conoce: se explica el significado de términos propios del encierro, se cuenta cómo “funcionan” determinados eventos (por ejemplo, las visitas íntimas), se cuentan anécdotas (el primer día en la cárcel, una pelea, las causas penales) y se muestran escenas cotidianas que van desde amenazas y vulneraciones de los derechos humanos hasta mostrar cómo

es una celda o procesos colectivos como pintar un mural.

Con respecto a los tiktokers carcelarios, no comparto, no comparto muchas cosas, no comparto los contenidos... No comparto los youtubers tampoco, sobre los temas que hablan de la cárcel, cómo tocan los temas. Y cómo muestran en sí las cárceles en general. La muestran de una manera diferente, como si todo fuese más fácil o divertido, de una manera que genera malas influencias... Para los más jóvenes. No comparto en nada. Compartiría si ellos pasaran o mostraran algo con respecto a lo que es el trabajo en la cárcel o la educación, ahí sí podría compartir. Pero después cómo se muestra la cárcel, no comparto en lo más mínimo. No sigo a ninguno, no estoy de acuerdo en los contenidos, y en lo personal no muestro nada en las redes que tenga que ver con la cárcel. No muestro nada, no comparto nada con mi familia. Nada. Porque en realidad por ahí, aunque digamos que estamos bien acá adentro, lo peor pasa por lo psicológico. Y es algo que no se ve. Se puede notar en nuestros rasgos, en nuestra forma de ser, en nuestra forma de hablar... Pero en realidad no estamos mostrando lo que es la cárcel en videos o en tik. Mostramos una parte como que estamos bien. Y no sé si estamos bien. A mí me pasan un montón de cuestiones y un montón de problemas, no considero que me puedo acomodar a este lugar, no me puedo amoldar, siento que no voy a encajar nunca. Por más que lleve un montón de años preso no siento que esté adaptado a este sistema. (relato de Darío)

Retomando los planteos conceptuales de Raymond Williams (1992), entendemos a las tecnologías como instituciones sociales y las abordamos desde los usos contingentes, contextuales e históricos. Son creaciones sociales, se desarrollan y usan en contextos sociales particulares y están atravesadas por las condiciones materiales y simbólicas. Los usos de las tecnologías implican el despliegue de ciertas habilidades, por eso es relevante tener en cuenta, no solo las condiciones materiales de acceso sino también el marco de conocimientos necesarios para la puesta en práctica.

Desde este lugar podemos identificar y reconocer, en los usos cotidianos de dispositivos tecnológicos de comunicación del estudiantado en contexto de encierro, primeramente, ciertos desplazamientos de mediatización de la comunicación que da en las prácticas en un entorno institucional como el de la cárcel:

- *desplazamiento del tiempo y el espacio*: los dispositivos tecnológicos, por medio de la conectividad, posibilitan acortar distancias geográficas y acotar los tiempos de comunicación hasta alcanzar una situación de “copresencia”;
- *desplazamiento en los modos de consumir, producir y compartir información*: por ejemplo, la inscripción a la facultad y a las materias se hacen desde formularios *online*; los trabajos prácticos de las clases son entregados por mail; el encuentro con los afectos y también con actores vinculados a la situación procesal;
- *desplazamiento de los medios tradicionales*: por ejemplo, la carta, la televisión, la radio y el teléfono fijo en la cárcel se reemplazan con el mail, YouTube y WhatsApp
- *desplazamiento de las formas tradicionales de vinculación*: el contacto con otras



personas ahora puede estar mediado por la pantalla, que atraviesa distancias y también trasciende el muro de la cárcel.

Pero también es posible reconocer ciertas intencionalidades y sentidos diversos en torno a los usos: expresivas, informativas, educativas; de acercamiento vincular, de entretenimiento, de gestión de la información para estudiar y/o estar informado sobre lo que dicen los medios de comunicación. Para mostrar/mirar, comunicar, demostrar afecto, compartir, reclamar.

Asimismo, aparece una significativa construcción de narrativas en torno al contenido que se expone/consume: fotos de buenos momentos, imágenes de personas queridas/admiradas. El grupo destinatario es, principalmente el conformado por “la familia”, pero también “los amigos”. Se privilegia, además, el contacto con gente “que vive lejos” y/o que “hace tiempo que no se ve”.

Es interesante, por otro lado, la cuestión relacionada con la gestión del tiempo “poder contestar cuando puedo o quiero”; elegir la modalidad de comunicación según la situación que plantea el contexto: “videollamadas en momentos especiales y llamadas cuando es algo urgente”.

En la cárcel no siempre se tiene la suficiente intimidad y tranquilidad para gestionar una comunicación con alguien que está fuera de los muros. El ruido ambiente del pabellón, la música de alta vibración, los golpes secos a la reja que hacen los guardias o gente del “rancho”, las conversaciones fuertes y gritos de un pabellón a otro y de un piso a otro... En ese sentido, el “contestar cuando puedo” en el contexto de encierro carcelario adquiere otro valor. En tanto, la comunicación simultánea e interactividad que supone una videollamada (en sincronía y en tiempo real), permite entrar en el cotidiano de la otra persona, como si la visitáramos “de sorpresa”: su semblante, vestimenta, el ambiente que la rodea, todo queda expuesto. Es así que en la cárcel toma una dimensión elocuente el recurso de la videollamada y entonces se reserva para un momento especial.

Se destaca que en las redes sociales digitales existe la posibilidad de conocer “gente nueva” o de “compartir con personas no conocidas” gustos o intereses por medio de contactos persona a persona o mediante la construcción de grupalidades en torno a criterios de afinidad (que son algorítmicamente gestionados) posibilitados por las redes sociales digitales. En esa trama de construcción de vínculos por homofilia (es decir, por una preferencia hacia otras personas “similares”) aparece la construcción, negociación y sostenimiento de las viejas relaciones en unas redes (o determinado perfil) y la construcción, negociación y sostenimiento de las nuevas relaciones en un nuevo perfil en redes sociales. Por otra parte, surge la probabilidad de que, al producir determinado contenido vinculado con el lugar de vida actual (la forma de vida “tumbera”), personas ajenas o ignorantes de las particularidades del contexto, puedan informarse (enterarse, entretenerse) de las particularidades de los lenguajes, símbolos y códigos propios del

ambiente carcelario. Eso es lo que hacen los denominados “ticktokers carcelarios” y es criticado por quienes se encuentran en los pabellones universitarios.

Las ideas surgidas del sentido común sobre el encarcelamiento, o sobre las formas de vida en un contexto de prisión, remiten a ciertas características pretendidas por el punitivismo penal como el aislamiento, el castigo y, en definitiva, el sufrimiento sostenido de las personas sentenciadas a penas de prisión efectiva. En este sentido, cuando los dispositivos tecnológicos y el acceso a las redes sociales digitales se vuelven accesibles ¿Podemos hablar de una diferenciación en los modos de sociabilidad virtual respecto de la presencia o de la co-presencia? ¿o de unos modos de mediatización de la comunicación distinguibles entre el “afuera” o el “adentro” de la cárcel? ¿Podemos hablar de cárceles como lugares confinados, alejados del resto de la sociedad? ¿Se amplían los derechos en el régimen penal a través del uso de las tecnologías y redes digitales por parte de las personas reclusas?

No tenemos todas las respuestas a estos interrogantes. En principio, junto con Baricco (2011), podemos dar cuenta de que, desde siempre, en los modos de acceso, apropiación y usos de las tecnologías de la comunicación y la información, es posible identificar “rupturas”. El ejemplo que da el autor es que una innovación tecnológica como Google permitió romper con los privilegios de ciertos sectores que, históricamente, tuvieron acceso a cierta información. Así, un dispositivo técnico como el celular, una tablet o una computadora dentro de las cárceles, junto con el acceso a la conexión a internet, posibilitan modos múltiples de ingresar a diferentes universos simbólicos y acercamiento espacio-temporal con los afectos, con el “mundo exterior”, algo que, hasta por lo menos hasta abril de 2020, las personas privadas de libertad ambulatoria tenían vedado en términos de derecho (el derecho a la expresión y a la comunicación, el derecho a la integración social).

No obstante, hay que destacar que los espacios de comunicación y dispositivos de comunicación en las cárceles, en general, tienen la particularidad de que no están al alcance de todos y de todas las personas privadas de libertad (de hecho en el resto de las prisiones del país esto no está permitido) y que permanecen altamente regulados por las autoridades penitenciaria (el registro de teléfonos, el acceso, o no acceso así como las formas de comunicación siguen siendo consideradas como una parte importante del castigo penitenciario). Con el avance de la democratización del uso de las tecnologías en contexto de encierro, será posible profundizar el análisis sobre las apropiaciones situadas de las mismas.

Bibliografía

Baricco, A. (2011). Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación. Anagrama.

García, M., Pascolini, J., & Zapata, N. R. (2020). La experiencia de enseñar y aprender en la cárcel: el caso de la Extensión Áulica Unidad Penitenciaria 9 de la UNLP. In III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (Edición en línea, junio de 2020).



Matassi, M; Boczkowski, P. y Mitchelstein, E. (2017). Vivir en las redes en *Revista Anfibia*
<https://www.revistaanfibia.com/vivir-en-las-redes/>

Williams, R. (1992). Historia de la comunicación. Vol 2: De la imprenta a nuestros días.
Cap. 4 “Tecnologías de la comunicación e instituciones sociales”. Bosch Casa Editorial.

Pasantías vivenciales con comunidades campesinas. Formación de profesionales críticos desde la integralidad

Paula Fontana

Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP
pfontana@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

Desde la Cátedra de Economía Agraria, de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP, se presenta anualmente la oferta del curso electivo “Agricultura Familiar y desarrollo Rural”. El curso finaliza con una pasantía como experiencia vivencial con las Comunidades Unidas de Molinos (CUM), ubicadas en la localidad de Seclantás, Depto. de Molinos, pcia. de Salta. Desde el curso, el principal objetivo es la formación de profesionales críticos, con una mirada amplia de la compleja realidad de los pequeños productores; interpelar sentidos y prácticas del ejercicio profesional e incorporar significados invisibilizados por la agenda académica. Asimismo, se proponen objetivos específicos vinculados al fortalecimiento de las estrategias de intervención, los procesos socio-organizativos y la articulación de extensión e investigación desde la integralidad. La experiencia, se financia desde proyectos de voluntariado y extensión universitaria y se realiza en articulación con la Estación Experimental Agropecuaria INTA Seclantas y la ONG local “Red valles de altura”. Las pasantías se realizan anualmente, y ya poseen un acumulado de más de una década de experiencias, con la participación de estudiantes, docentes y graduados de distintas disciplinas donde se llevaron a cabo acciones diversas, en un trabajo articulado con diferentes instituciones. En el año 2022, se retoman los viajes luego del escenario pandémico. Desde este trabajo, proponemos un proceso de reflexión sobre el diseño, la puesta en marcha, los procesos generados y sus resultados, en relación con los objetivos planteados.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje vivencial. Integralidad Diálogo de saberes. Investigación participativa



INTRODUCCIÓN

La Cátedra de Economía Agraria presenta anualmente la oferta del curso optativo “Agricultura Familiar y desarrollo Rural”. El curso finaliza con una propuesta que consiste en una pasantía como experiencia vivencial con las Comunidades Unidas de Molinos (CUM), ubicadas en la localidad de Seclantás, Depto. de Molinos, pcia. de Salta. Dicha experiencia, se financia desde distintos proyectos de voluntariado y extensión universitaria y con el aporte de contrapartes de las instituciones co-partícipes. El objetivo general es comprender la lógica de producción/reproducción campesina desde sus dimensiones (económica, cultural, social y política) a partir de la vivencia en territorio, con la aplicación de diversos instrumentos, que permitan generar propuestas en distintos ejes (productivos, comercialización, agregado de valor) (Fontana, 2016). La pasantía se realiza en articulación con la Agencia de Extensión INTA Seclantas (AER INTA) y la ONG local “Red valles de altura”. con quienes se acuerda la fecha de viaje en función de las actividades que desarrollan con la CUM. La AER INTA acompaña desde hace 20 años, un programa participativo, de co-gestión con las comunidades campesinas de la zona, que fortalece diferentes estrategias de desarrollo territorial. Las pasantías se realizan todos los años desde el año 2010, con diferentes grupos de estudiantes. Solo se suspendieron las actividades debido a la situación epidemiológica originada por el CoViD 19 (2020 y 2021 debieron interrumpirse). Retomamos entonces en 2022. El viaje se pauta en la época de la “marcada y vacunación de Aftosa”, de manera que los estudiantes de veterinaria puedan compartir, en la experiencia vivencial, actividades propias de la disciplina que se expresan firmemente atravesadas por cuestiones técnico/ productivas tanto como sociales, comunitarias y culturales.

En este sentido, es importante detenerse en la caracterización del territorio donde se realizan las pasantías. Los valles calchaquíes salteños se caracterizan por pertenecer a la zona agroecológicamente denominada como Valles y Bolsones Semiáridos encontrando alturas que pueden alcanzar los 3500 msnm. Las condiciones climáticas se caracterizan por la escasez de precipitaciones, no superando los 150 Mm anuales (concentradas en verano). Las mismas son de tipo torrenciales ocasionando distintos grados de erosión eólica e hídrica. A su vez (y al coincidir con la época de mayores temperaturas) el balance hídrico es negativo potenciado esto por la evotranspiración. Las temperaturas medias rondan los 14°C con marcada amplitud térmica entre el día y la noche. Este contexto marca precisamente los condicionamientos en relación a la disponibilidad de agua tanto para riego como para consumo humano, uno de los rasgos característicos en relación a las problemáticas productivas del Valle Calchaquí (Olaizola; Ferro, 2011). Para llegar a Seclantás, Depto. de Molinos, se deben recorrer 190 kilómetros desde la capital salteña por caminos sinuosos de ripio y cornisa. Dicho departamento posee una población estimada en 5565 habitantes (APS, 2009). Se estima que el 75% de la población se encuentra

distribuida en las comunidades que habitan los cerros y el 25% restante habita en los pueblos cabeceras. Las características socioeconómicas de las familias, según fuentes oficiales, revela una población con grandes problemáticas en todas las dimensiones”.



Imagen 1: mapa del departamento de Molinos.

En esta región la actividad agropecuaria de las comunidades y fundamentalmente la ganadera se caracteriza por la cría de ganado bovino, caprino y ovino en menor medida. La cría de ganado bovino tiene particularidades que están relacionadas con las características regionales mencionadas. La cría es extensiva, en los cerros y sin barreras físicas de contención del ganado como alambradas, propias de nuestra región pampeana, y el manejo resulta de bajar el ganado una vez al año, antes de fin de mayo, que inicia las nevadas en los cerros, es en esta oportunidad que se realiza la vacunación de Aftosa, desparasitadas, marcadas, señalada identificación de las crías, y la familia destina un animal para consumo, generalmente uno de avanzada edad. Esta tarea es comunitaria y colectiva, incluye la convocatoria de familiares que viven en otras ciudades, los que acuden a este evento comunitario, de gran valoración social. El ganado menor es criado también de manera extensiva pero cercana a las viviendas familiares, donde se encuentran los corrales donde todas las tardes encierran las cabras y ovejas para soltarlas a pastorear libremente durante la mañana. Este ganado les permite obtener carne, cueros y la elaboración de quesos, productos que permiten el sostén familiar entre otros ingresos (Olaizola, Ferro. 2011). La mayoría de las familias viven a partir de lo que generan en sus producciones, aunque muchas familias cuentan con otros trabajos (generalmente inestables y en negro) en las ciudades cercanas. La venta de ganado en pie para faena genera un ingreso económico a las familias que permite fortalecer la economía, considerando este ingreso como muy importante para la familia. Aún así, existen grandes problemas en el nivel de informalidad de los canales de comercialización, por lo que las familias reciben muy bajos precios por parte de intermediarios de la zona. En base a todo lo descrito, es necesaria una mirada integral de la problemática, tanto en su eje productivo, comercial, organizativo y cultural, para poder generar estrategias que contemplen la realidad de las comunidades.

Los objetivos específicos planteados desde el curso en la pasantía fueron:



1-Formar a los estudiantes en estrategias de intervención que acompañen y fortalezcan procesos de desarrollo rural con distintas comunidades.

2-Acompañar los procesos socio-organizativos de las familias campesinas.

3-Articular la docencia, la extensión y la investigación en un círculo virtuoso

4-Contribuir a la formación de un profesional con una mirada sistémica, capaz de comprender y acompañar procesos de investigación participativa, desde una posición sentipensante.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia tiene una duración de 9 días, saliendo un día sábado, y regresando un día domingo. El recorte en tiempo, se realiza en función de que los estudiantes que participen solo se ausenten una semana de clases, y de esta manera poder darle mayor factibilidad a la realización del viaje. La pasantía se estructura en distintos “momentos”, que permiten ir construyendo y madurando la aproximación al logro de los objetivos que nos planteamos:

1er. Momento (Previo al viaje): Antes de viajar, se realizan varias reuniones preparatorias del viaje. Durante las mismas, se intenta llegar a lograr una caracterización lo más profunda sobre las comunidades y el sujeto a quienes iremos a acompañar. Para esto, se sugieren lecturas que logren, a través de diversas conceptualizaciones, aportar a construir una “foto” de las comunidades campesinas: modos de producción/reproducción, identidad, historia. Conceptos: Campesino. Agricultura Familiar y Territorio. Desarrollo SocioTerritorial. Economía Social . Enfoque socio-tecnico. Intervención. Estrategias.

2do. momento(Durante el viaje) Durante este momento -sumamente importante para la conformación del grupo-se estimulan dinámicas de caldeamiento que fomenten la mística y grupalidad. Asimismo, se realiza una encuesta pre-pasantía, que releva datos diversos sobre la formación recibida durante la carrera, respecto de la integración de contenidos, relación teoría-práctica, reflexión crítica, problematización de la realidad, etc.

3er momento (Llegada a destino): -Al día siguiente de la llegada, se realiza una charla inicial con el equipo técnico y referentes de las comunidades, que pone en sintonía y realiza la presentación de las problemáticas específicas y la estrategia/línea de intervención elegida. Se realiza una dinámica para el relevamiento de expectativas.

-De lunes a jueves aproximadamente, lxs estudiantes conviven con las familias campesinas. Se lleva a cabo la puesta en práctica de la metodología (que varían según la problemática puntual de cada año: Encuestas Socio productivas, Entrevistas/Historia de Vida; Extracción de muestras de animales para detección de enfermedades diversas, colaboración con la vacunación antiaftosa, desparasitaciones, toma de muestras de pastos, evaluación de estado sanitario de rodeos, acompañamiento en estrategias de comercialización y agregado de valor, etc). Estas prácticas son realizadas en colaboración con lxs integrantes de cada

comunidad, Lxs referentes comunitarios enseñan a su vez, como es la forma de producción en la comunidad, la importancia de recursos naturales (como la tierra y el agua) los animales en la economía familiar y cuál es el rol en la cultura comunitaria. Asimismo, el grupo participa de las actividades y reuniones de intercambio sociocomunitarias.

4to Momento (cierre de la pasantía) se estructura en dos partes, la primera, más técnica, en referencia a la puesta en común de la experiencia y los resultados sobre el trabajo específico de cada grupo, los desafíos encontrados, las conclusiones de trabajo a las cual cada grupo llevó. La segunda parte, es un cierre vivencial, con una dinámica grupal participativa en referencia a las expectativas, los aprendizajes, las emociones y las vivencias en su conjunto. Las conclusiones respecto al rol del profesional situado, en y con las comunidades, etc. Resaltamos el rol de la mística y la importancia de no perder nunca de vista la alegría, la celebración y el festejo, atendiendo en cada viaje a disponer de las herramientas necesarias para que la potencia de este eje pueda ser habitada

Un momento importante, si bien posterior al regreso del viaje, se da cuando lxs estudiantes y docentes se juntan en los laboratorios de la FCV a procesar las muestras obtenidas durante la pasantía, y luego en la escritura de presentaciones con los avances y resultados para compartir en con las comunidades o con comunidades académicas, co-construyendo conocimiento situado de manera participativa, en un intercambio de ida y vuelta ante problemáticas concretas del territorio.





CONCLUSIONES

La metodología de las pasantías, se sustentan en cuatro pilares, los cuales apuntalan en forma conjunta una cuestión transversal: visibilizar y acompañar el desarrollo y fortalecimiento socio-organizativo de las organizaciones territoriales con quienes se trabajará. En base a esto, y desde una problemática puntual, se plantea acompañar y problematizar: 1) el fortalecimiento de las estrategias productivas de los agricultores familiares; 2) la articulación de actividades con distintas entidades co-participes y la potenciación de las mismas; 3) la formación de estudiantes con una mirada integral del sector a través de la intervención directa en el territorio y 4) la construcción de conocimiento, partiendo de necesidades concretas delineadas por sectores invisibilizados en la agenda académica, poniendo en valor los saberes ancestrales, populares, que se construyen a través de la historia y las generaciones.

El desarrollo de las pasantías en el devenir de los años, evidencian que el hecho de trabajar con situaciones histórico-geográficas, culturales diferentes, con actores diversos y desde distintas profesiones, permiten la visualización de la complejidad de la realidad y la importancia de un profesional con mirada holística, que en estrategias de intervención que acompañen procesos de desarrollo rural. En este sentido, es importante reconocer

la dimensión “sentipensante”¹ (Fals Borda, 2009). El espacio de aprendizaje como un espacio emocional, vivo, donde circula un universo de diferencias pensantes. Sentipensar como aprender a sentir y pensar al otro.

Asimismo, el dispositivo puesto en juego demuestra la interconexión y articulación de la docencia, la extensión y la investigación, desde la perspectiva de la integralidad. De esta manera, la propuesta intenta contribuir a la generación de capacidades en los estudiantes y docentes involucrados, que aporten a una mirada que problematiza el quehacer científico y la construcción del conocimiento. Siguiendo a Tommasino (2008), las prácticas integrales implican un tipo particular de articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión. “Si los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan fuera del aula, se generan y operan en terreno, junto a la gente, partiendo de los problemas que la gente tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, esta situación reconfigura el acto educativo y fundamentalmente redimensiona el poder que circula en los diferentes actores del proceso”. A la vez que sostiene que “Un proceso de aprendizaje articulado a la extensión es sin dudas un proceso que parte de motivaciones totalmente diferentes que las que genera el aula.” Las pasantías, apuntan a construir formas de conocimiento que se movilizan y conjugan en su producción. Esto requiere una intensa interacción horizontal entre todos los participantes, de manera participativa. Delgado señala que la investigación participativa es un excelente medio para promover el diálogo de saberes, “especialmente con los saberes desplazados, estigmatizados o simplemente devaluados por la preeminencia del conocimiento científico en la modernidad, como el que constituye la sabiduría local de productores familiares de pequeña escala, promoviendo al mismo tiempo la apropiación social de los procesos y productos de investigación” (Delgado 2010). Al decir de De Souza Santos (2006): “La monocultura del saber y del rigor se sostiene en la idea de que el único saber riguroso es el científico y, por lo tanto, otros conocimientos no tienen igual validez ni rigor. Produce lo que se denomina “epistemicidio”, que es la muerte de conocimientos alternativos”. En este sentido, la experiencia vivencial con las comunidades, contribuye a generar herramientas alternativas flexibles para una perspectiva crítica y un análisis integral en territorio, concluyendo que el conocimiento no es unidireccional e impuesto, sino que se construye conjuntamente, en una Ecología de Saberes (Souza Santos, 2006)

BIBLIOGRAFÍA

Delgado, R. (2010). Investigación participativa revalorizadora e innovación tecnológica. Enfoque transdisciplinar en la innovación de saberes agropecuarios. Experiencia piloto de producción y mercadeo de pito de Cañahua y Charque de Llama en la comunidad Tallija – Confital (Cochabamba – Bolivia). Plural Editores, La Paz.

1.- El concepto nace de aquellas palabras de los pescadores de Sucre al sociólogo Orlando Fals Borda: “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes”.



Fals Borda, O (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. Antología Colección Pensamiento Crítico Latinoamericano. ISBN 978-958-665-142-4. CLACSO.
• Fals Borda y Rodríguez Brandao C. (1987) Investigación Participativa. Montevideo: La Banda Oriental.

Fontana, P (2016). Proyecto de extensión "Caminando el cerro". Hacia el diálogo de saberes desde el aprendizaje vivencial. Eje Extensión y Docencia: del territorio a las currículas. V Jornadas de Extensión del Mercosur. UNICEN. 19 y 20 de mayo de 2016.

Olaizola P. (2008). Prácticas económicas solidarias y su influencia en la transformación del espacio social campesino. Los Fondos Rotatorios en el Valle de Luracatao, provincia de Salta. UNLP Maestría PLIDER. pág. 23.

Olaizola, P y Ferro, E. (2011). Alternativas asociativas para el abordaje integral de la actividad ganadera de pequeños productores en el dpto. Molinos, Valle Calchaquí, Salta. ISSN: 0327-80

Sousa Santos, B. de (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>

Tommasino, Humberto. (2008). Programas Integrales: un camino hacia la construcción de la Segunda Reforma Universitaria. Programa Integral Metropolitano, De formaciones in-diScipLinAdas. UDELAR, Montevideo.

Universidad y gobierno local: algunos interrogantes sobre sus relaciones

Paula Isacovich

IESCODE-CONICET-UNPAZ e ICA-UBA

pisacovich@unpaz.edu.ar

RESUMEN

Esta ponencia presenta la reseña de una investigación en curso acerca de los modos en que las Universidades Nacionales se inscriben en procesos de regulación de los sectores populares, en especial jóvenes. La investigación adopta un enfoque de antropología política y relacional, y a través de un estudio etnográfico situado en una universidad del Conurbano Bonaerense, procura analizar la creación y la expansión de las nuevas universidades como instancias de ampliación de la institucionalidad estatal, en contextos municipales caracterizados por el escaso desarrollo socioeconómico y la debilidad institucional.

Luego de situar el problema en estudio, en el marco de debates vigentes sobre la educación superior argentina, presentamos sintéticamente los objetivos y recuperamos algunos avances. Seguidamente, formulamos interrogantes de investigación que se abren en esta instancia, y dejamos planteado un interés de visitar los datos producidos en diálogo con otras literaturas.

PALABRAS CLAVE: universidades; sectores populares; gobierno local; Conurbano Bonaerense; etnografía.

Introducción: marco histórico y conceptual de los interrogantes de investigación

A lo largo del Siglo XX, las universidades argentinas se constituyeron como instituciones asociadas a proyectos de modernización, de desarrollo, y también a procesos de movilidad social ascendente. Ese carácter de las casas de estudios, se fue cimentando a través de ciertos hitos, tales como la Reforma Universitaria de 1918 (Buchbinder, 2010; 2018), el



establecimiento de la gratuidad en 1949 y el ingreso irrestricto (Suasnabar y Rovelli, 2016; González Gómez y Ruiz, 2018; Otero, Corica y Merbilhaaa, 2018). Tales acontecimientos imprimieron particularidades a las instituciones académicas. Tras décadas de haber alojado casi exclusivamente a los hijos varones de las elites, comenzó un proceso de ampliación de la matrícula y transformación de los modos de inscripción de las universidades en la vida social, que algunas investigaciones históricas consideraron constitutivos de una “tradicción plebeya” (Carli, 2012). No obstante cierta continuidad de esos rasgos característicos de la educación superior argentina, estos fueron mutando profundamente en el curso de las décadas en relación con los distintos proyectos políticos que primaron a nivel nacional y también con las transformaciones en la estructura social y productiva del país, atravesada asimismo por mutaciones en las configuraciones de géneros.

Estas instituciones, que en los años de la reforma alcanzaban el número de 5 universidades públicas, se fueron incrementando hasta el total de 57 universidades nacionales existentes hoy, y el número de 131 si se añaden las universidades privadas, las provinciales y los institutos universitarios. A nivel de la matrícula el crecimiento es aún más notable: si en 1918 la población era de aproximadamente 8.000 estudiantes sobre 8.000.000 de habitantes del país (Buchbinder, 2018), a la fecha las estadísticas informan un total de 2.343.587 estudiantes universitarios (Fuente: DIU-SPU, Síntesis de Información, Estadísticas Universitarias 2019-2020) sobre una población estimada en 45.380.000 personas (aproximadamente), representando un pasaje aproximado de 1 estudiante por cada mil habitantes a 1 por cada 20¹.

La magnitud del incremento se relaciona con múltiples factores. Entre ellos, destacamos en primer lugar la expansión de los niveles de escolarización de la población Argentina (Miranda, 2006), especialmente en el nivel secundario desde los años 1950/1960 (Manzano, 2010) y más tardíamente también en el universitario (Carli, 2012). En segundo lugar, consideramos la creación de instituciones universitarias. De ellas, las más recientes fueron inscriptas en retóricas de “desarrollo”, económico y social, pero ponderando criterios de “innovación productiva” y “relevancia social” del conocimiento (Naidorf, Perrota, Gomez y Riccono, 2015), y fundamentadas en tanto políticas “inclusivas” (Marquina y Chiroleu, 2015; Cerezo, 2022), desbordando las visiones economicistas o productivistas (Otero, A.; Corica, A. y J. Merbilhaa, 2018).

A su vez, el crecimiento del sistema universitario y de la matrícula estudiantil se inscriben en un proceso de deterioro de las condiciones de vida de amplios sectores de la población argentina que comenzó a observarse hacia mediados de los años 1970 (Villarreal; 1985) y que, aun cuando tuvo importantes oscilaciones en relación con el nivel de empleo/

1.- En un nivel mayor de detalle, los datos muestran que el total de alumnos en 1986 era de 581.813, y que la tasa anual de crecimiento en la década siguiente fue de 3,4% en promedio alcanzando los 812.308 hacia 1996. No es posible establecer la continuidad metodológica de las series pero la misma fuente señala que en 2003 había 1.251.444 estudiantes (Fuente: Anuarios Estadísticos de la SPU, Bajado el 10-03-17 de: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/>). Suasnábar y Rovelli señalan que entre 1996 y 2012 la población estudiantil aumentó un 89,1% (2016:89).

desempleo, la apertura/ cierre de industrias, el valor del salario y el despliegue de políticas sociales, tiene efectos persistentes en la vida de la población y la desigualdad que la atraviesa (Kessler, 2014; 2016; Manzano, 2013), y especialmente en el empobrecimiento de la población joven (Isacovich y Grinberg, 2020).

Estos procesos minaron las expectativas de ascenso social de la población pero, no obstante, las universidades sostuvieron su crecimiento, nutrido en las últimas décadas por nuevos sectores sociales. A diferencia de lo ocurrido desde los años 1950, cuando hijos e hijas de obreros industriales calificados comenzaron a acceder a la educación superior (Buchbinder, 2010), los y las nuevos estudiantes provienen de sectores menos valorizados de la economía como el servicio doméstico, la construcción, las fuerzas de seguridad, o el comercio informal.²

La diversificación de la matrícula en las universidades, y en particular la incorporación de sectores de bajos ingresos, se apoya asimismo en el despliegue de políticas específicamente orientadas a la “inclusión académica”, tales como cursos de introducción a la vida universitaria; dispositivos de tutorías para el apoyo en el estudio y la preparación de exámenes; cursos complementarios de lectoescritura académica (Isacovich, 2019; Cerezo, 2022). Y también otras como becas internas dispensadas por las propias universidades, o bien aquellas sostenidas por el Estado nacional (Calero, 2015; Melendez, Torres y Yuni, 2020). De conjunto, estos procesos permiten interpretar que la creación de universidades y la institución de políticas de inclusión en educación superior como las becas y otras, constituyen nuevos modos de interpelación a esta juventud desempleada, precarizada, estructuralmente empobrecida, promovidos desde espacios que en otros contextos históricos no habían sido pensados para ellos, como las universidades (Isacovich, 2020).

Considerando el conjunto de los procesos referidos, la investigación que presento propone analizar la creación y la expansión de las nuevas universidades en el marco de procesos de regulación y gobierno de las poblaciones, en especial jóvenes. El plan de trabajo, sustentado en una perspectiva de antropología política y en un enfoque teórico-metodológico etnográfico, enfoca las regulaciones en torno a los modos de estudiar y trabajar en una universidad atendiendo a los procesos de creación de políticas universitarias; a cómo estas son fundamentadas, y también a las trayectorias de estudiantes y trabajadores/as/xs de la universidad.³

En términos teóricos, se organiza en torno al concepto de producción social de políticas,

2.– Suasnábar y Rovelli (2016) publican que entre 2004 y 2012 el porcentaje de estudiantes de entre 18 y 30 años pertenecientes a los dos quintiles más bajos de ingresos se elevó del 29,13% al 36,18%. El incremento para el primer quintil va del 10,76% en 2004 al 15,62% en 2012. Junto con ello, nuestros propios datos nos han permitido verificar una presencia significativa, para el caso de la UNPAZ, de estudiantes que son o han sido beneficiarios de políticas sociales como subsidios de desempleo, programas alimentarios y otros (Isacovich, 2020).

3.– El proyecto cuenta con el apoyo del PICT 2017-2157 “Jóvenes, políticas y producción de la vida cotidiana: un estudio etnográfico de procesos de ‘inclusión’ de sectores populares en universidades del Área Metropolitana de Buenos Aires”.



estatalidad y juventudes (Isacovich, 2013, 2016). La noción de producción nos permite explorar en profundidad las instancias involucradas en la ampliación de la oferta universitaria, tales como la edificación de nuevas sedes o las adecuaciones normativas tendientes a hacer viables proyectos universitarios, también las interacciones entre agencias estatales y no estatales que participan de tales procesos o bien la manera en que las prácticas de estudiantes y trabajadores universitarios (que no realizan tareas docentes) los hacen posibles y les imprimen particularidades. Este enfoque continúa las elaboraciones de un equipo más amplio en cuyo marco venimos registrando la capacidad de crear políticas de los sectores populares, en relaciones históricas y cotidianas con agencias estatales (Manzano, 2020), y recupera asimismo los aportes de la antropología con relación a las políticas (Shore, 2010), el estado (Corrigan y Sayer, 2007; Das y Poole, 2008) y la juventud (Feixa, 2006; Chaves, 2010).

Avances y reflexiones

La investigación se concentra en una universidad creada hace una década. De acuerdo a datos proporcionados por la Secretaría Académica, la matrícula de esa institución viene registrando un crecimiento sostenido. Si en 2016 había un total de 8.001 estudiantes en carreras de grado y pregrado, el número se elevó a 14.997 hacia 2019⁴. El crecimiento se aceleró durante la pandemia de COVID 19 hasta superar los 30.000 estudiantes en 2021, contabilizando en este último dato también a quienes completaron la inscripción al Ciclo de Inicio Universitario.

La universidad en estudio está situada en un municipio del segundo cordón del Conurbano Bonaerense cuya población asciende a 310.000 habitantes⁵, atravesados por una compleja serie de situaciones de desigualdad que abarcan rubros tales como el acceso al trabajo, las condiciones de trabajo y los niveles salariales, el acceso a la vivienda y los servicios urbanos, entre otros aspectos. En ese marco, un primer punto a destacar sobre la relevancia de la Universidad en relación con el problema del gobierno de la población local, en especial la juventud, deriva del modo en que esta condensa expectativas y valores que dan lugar a una afluencia masiva de estudiantes. Esta población, al iniciar estudios universitarios incorpora actividades y nuevas rutinas, construye vínculos, todos los cuales están sujetos a regulaciones establecidas por la propia universidad o por otros actores

4.- De acuerdo con los datos disponibles en el sistema de información universitaria, de esta población, el 64,3% eran mujeres en 2016 y el 36,7% eran varones; en tanto que hacia 2019 la proporción de mujeres se amplió aún más llegando al 67,7%. En cuanto a las edades, 4846 estudiantes (un 60%) tenían 29 años o menos en 2016, en tanto que esa misma franja etaria contenía a 9282 (un 62%) en 2019. Este dato alcanzaba el 77% en 2019 si se excluye la carrera de abogacía cuya proporción de menores de 30 años es menor (33%). Los datos muestran una gran concentración de jóvenes en las aulas de la universidad y su gravitación local se aprecia mejor considerando que en el distrito el total de habitantes se estimaba en 266.263 personas en 2010, de las cuales unas 26.091 tenían entre 20 y 29 años (Álvarez Newman, 2018).

5.- Fuente: Observatorio del Conurbano Bonaerense, UNGS. Disponible en: http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/?page_id=3282. Consultado el 10-11-2021.

(como los/as docentes) a partir de los vínculos allí entablados: en torno a los tiempos y ritmos de las actividades diarias; a los modos, géneros discursivos, medios y lenguajes adecuados para la expresión (de saberes adquiridos, de demandas gremiales, de vivencias personales); en cuanto a los modos de relacionamiento (entre pares, con docentes y con autoridades). Tales regulaciones promueven cambios en los procesos de trabajo y en las rutinas de la vida diaria, los cuales se hacen posibles además por medio de un conjunto de políticas específicamente orientadas a facilitar el acceso al estudio, como aquellas de accesibilidad digital, de conectividad, distribución de materiales de estudio impresos gratuitos o a bajo costo, entre otras. El seguimiento de las políticas desplegadas en la universidad, previo y también simultáneo a la pandemia de COVID-19, permitió advertir una reflexividad que configura un rasgo institucional sostenido en el tiempo, dando lugar a redefiniciones constantes de las regulaciones (por ejemplo sobre los regímenes de estudios, o los dispositivos de apoyo a las trayectorias estudiantiles), las cuales son objeto de tensiones, demandas y negociaciones (Petrelli, Isacovich y Mattioni, 2022).

Un segundo punto se refiere a la entidad de la universidad como ámbito de inserción laboral para jóvenes de la región, mujeres, varones y transgénero, que se incorporan como docentes y como trabajadores/as/xs no docentes en condiciones regulares y con remuneraciones adecuadas a convenios colectivos de trabajo (Isacovich, 2018). La relevancia de la institución en este sentido se advierte mejor colocando los 260 puestos de trabajo no docente en perspectiva local: en un municipio donde los rubros predominantes de empleo de la población son la construcción, la limpieza y el comercio; donde las entidades empleadoras son de pequeña escala, y donde las condiciones de trabajo mayoritarias eluden las protecciones de la legislación laboral (Álvarez Newman, 2018).

El tercer punto se relaciona con el reconocimiento que adquiere la universidad como institución de referencia para agencias estatales y organizaciones sociales radicadas en el mismo municipio. Por ejemplo, hemos podido registrar, a través de entrevistas, conversaciones informales y observaciones, distintas instancias en las cuales autoridades municipales y/o integrantes de organizaciones e instituciones locales convocaron a docentes y autoridades universitarias para solicitar su colaboración en acciones ligadas a temas de derechos de las mujeres, infancias, hábitat, salud, emprendimientos productivos, entre otras⁶. Estas demandas se intensificaron en el contexto de las medidas de aislamiento por la pandemia de COVID19. Durante 2020 y 2021, tuvimos conocimiento de intervenciones de la universidad relacionadas con situaciones de violencia de género, distribución de alimentos (a estudiantes de la universidad y también a población local a través de comedores comunitarios), entre otras. La casa de estudios fue también sede de un centro de monitoreo remoto para casos sospechosos o confirmados de COVID y dispuso la instalación de un vacunatorio que continúa funcionando hasta el momento.

6.- Las demandas a la Universidad no se limitan a las instituciones locales. Por el contrario, hemos tomado conocimiento de numerosas acciones de articulación con agencias estatales provinciales y nacionales.



El conjunto de estos procesos dan cuenta de modos novedosos de gobierno de los sectores populares, en especial de las juventudes, que habían sido históricamente abordadas por políticas sociales, educativas, laborales, pero no por instituciones que combinarán estas cuestiones en una propuesta asociada históricamente, además, a expectativas de movilidad social. Ello abre una serie de interrogantes de investigación que pretendemos abordar. Nos preguntamos ¿Cómo se relaciona la experiencia universitaria con las trayectorias y modos de vida de jóvenes que habitan, estudian y/o trabajan en el segundo cordón del Conurbano Bonaerense? ¿Qué procesos, acciones y actores hacen posible la creación de políticas universitarias en ese marco? ¿De qué manera las políticas de educación superior inciden en las condiciones de posibilidad del propio gobierno de las poblaciones jóvenes en estas regiones?

Antes de finalizar esta breve presentación, quiero compartir una reflexión que deriva de los avances producidos en relación con estos interrogantes. En nuestro trabajo, hemos venido documentando cómo algunos acontecimientos especialmente destacados de la expansión de esta universidad se realizan con la participación activa y determinante del gobierno municipal. Por ejemplo, hemos registrado obras de infraestructura realizadas íntegramente por agencias municipales de gobierno y posteriormente cedidas o vendidas a la Universidad, solicitudes expresas de apertura de carreras formuladas públicamente por autoridades municipales y dirigidas hacia las autoridades universitarias por medio de alocuciones en actos públicos o bien de campañas de juntada de firmas (Isacovich y Wagener, en prensa). Asimismo, la Universidad en estudio tomó a su cargo actividades impulsadas previamente por agencias municipales, tales como ciertos cursos de formación profesional.

Nuestra lectura del conjunto de sucesos referidos dialoga con los debates que, desde distintos puntos de vista, atendieron la cuestión de las relaciones universidad sociedad. Nuestros datos sugieren que estas relaciones, en especial en lo que refiere a los municipios donde se inscriben, han sido consideradas en la literatura disponible como establecidas entre entidades discretas y distintas, deben ser reconsiderados en tanto tal distinción se desdibuja por momentos. En instancias como las referidas más arriba, la universidad puede ser pensada como una política de gobierno local hacia la población del distrito impulsada desde el mismo municipio. Ello no es de ninguna manera una afirmación genérica ni absoluta, y en relación con ello hemos registrado también actos rituales de demarcación de fronteras institucionales. No obstante, la idea de la fuerza regulatoria de la universidad se complejiza con aristas que exceden la política educativa y los límites de la propia institución. En este sentido, aspiramos a revisar, en etapas subsiguientes, la literatura disponible sobre la cuestión de la autonomía universitaria, y también de la extensión en pos de continuar avanzando en la comprensión de cómo se producen las políticas universitarias y cómo se inscriben en los procesos de regulación de poblaciones en regiones desfavorecidas de nuestras sociedades desiguales.

Bibliografía

Álvarez, Newman, D. (2018). Estructura socioproductiva del Municipio de José C. Paz. entre la vulnerabilidad social y la desindustrialización. En: Goren, N., e Isacovich, P. El trabajo en el Conurbano Bonaerense. José C. Paz: EDUNPAZ. Pp. 29-63.

Buchbinder, P. (2010). Historia de las universidades argentinas. Sudamericana.

Buchbinder, P. (2018). Pensar la reforma universitaria cien años después. En: Revista Iberoamericana de Educación Superior. N° 25, Vol. IX. Pp.86-95.

Calero, A. (2015). Juventud y desigualdad multidimensional. Cuaderno de Trabajo N° 8. Buenos Aires: Ministerio de Economía de la Nación.

Carli, S. (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo XXI.

Cerezo, L. (2022). La inclusión educativa en el nivel superior universitario argentino. Un estudio de caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (2011 -2018). Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Chaves, M. (2010). Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. Espacio Editorial.

Chiroleu, A. (2012). Democracia y universidad pública: Logros y desafíos. Cuestiones de Sociología (8), 95-99. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5756/pr.5756.pdf

Chiroleu, A. (2014). Alcances de la democratización universitaria en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación, Especial 1*(65).

Corrigan, P. y Sayer, D. (2007). Introducción a El Gran Arco: La formación del Estado inglés como revolución cultural. En: Lagos y Calla (comp.) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. La Paz: INDH/PNUD.

Feixa, C. (2006) Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*. Vol 4, N° 2, 2006.



González Gómez, S. Y G. R. Ruiz (2018). El acceso irrestricto de estudiantes a las universidades argentinas a través de los discursos de la prensa diaria (1982-1983). En: *Historia Educativa* (Online) Vol 22. N° 54. Pp. 113-134.

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. (2016). Lo que hacen los “jóvenes ni-ni”. Una etnografía de procesos de producción de políticas, juventudes y estado en el Bajo Flores. Tesis de doctorado en Antropología Social. FFyL-UBA.

Isacovich, P. (2018). Sobre las regulaciones estatales y las posibilidades de acceso al trabajo. Un análisis etnográfico en torno a los primeros años de una Universidad Nacional. En: Goren, N. y P. Isacovich (comps.) *El trabajo en el Conurbano Bonaerense. Actores, Instituciones y Sentidos*. José C. Paz: Edunpaz. En prensa.

Isacovich, P. (2020). Universidades y políticas sociales. El PROGRESAR y la apuesta por la educación superior como abordaje de las juventudes. En: *Bordes, Revista de Política, Derecho y Sociedad*. Buenos Aires. e-ISSN: 2524-9290, V. XV, pp. 17-25.

Isacovich, Paula y Julieta Grinberg (2020). *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Políticas, normativas y prácticas en tensión*. EDUNPAZ, José C. Paz, ISBN 978-987-4110-47-3, 454 págs.

Isacovich, P. y M. Wagener (2021). Cuando este municipio nació no teníamos ni cementerio. Un análisis antropológico de la producción del Estado en el conurbano bonaerense. *Revista Ensamblés* N° 15. En prensa.

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.

Kessler, G. (2016). *La sociedad Argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*. Siglo XXI.

Manzano, V. (2010). Ha llegado la ‘nueva ola’: música, consumo y juventud en la Argentina, 1956-1966. En: Cosse, I.; Felitti, K. y V. Manzano (eds) (2010) *Los '60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Prometeo.

Manzano, V. (2013) *La política en movimiento. Movilizaciones colectivas y políticas*

estatales en la vida del Gran Buenos Aires. Prohistoria.

Manzano, V. (2020). Derechos y subjetividades en la producción colectiva del Gran Buenos Aires: sobre la política de la vida (digna). En: *Journal de Comunicación Social*, 10(10), 13-47.

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.

Meléndez, C.; Torres, M. y J. Yuni (2020). Análisis del Programa de Respaldo al Estudiante Argentino (Progresar) para la Educación Superior (2014-2020). En: *Política Educativa*, Vol. L; N° 3, pp. 69-94.

Miranda, A. (2006). Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Naidorf, J.; Perrotta, D.; Gómez, S. y Riccono, G. (2015). Políticas universitarias y políticas científicas en Argentina pos 2000: Crisis, innovación y relevancia social. *Rev. Cubana Edu. Superior*, vol.34, n.1, pp. 10-28.

Otero, A.; Corica, A. y J. Merbilhaa (2018). Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto. En: *Archivos de Ciencias de la Educación*, Vol. 12, nº 14.

Petrelli, L.; Isacovich, P. y M. Mattioni (2022). Reconfiguraciones del trabajo docente y los modos de estudiar tras un año de pandemia: políticas institucionales, apropiaciones y necesidades de contacto.

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública. En: *Antípoda* N° 10, 21-49.

Suasnábar, C. y Rovelli, L. I. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. En: *Pro-Posições*, 27(3), 81-104.

Villarreal, J. (1985). Los hilos sociales del poder. Siglo XXI.



Vinculación social en las prácticas socioeducativas

Maria Pia Silvestrini
Juan Manuel, Ciancio Pagano
Macarena Duran
Carla de Trocchi
Gustavo Marin*

Facultad de Ciencias de la Salud, UNCPBA, Argentina

Facultad de Medicina, UNLP, Argentina*

pia.silvestrini@salud.unicen.edu.ar

juanciancio2@gmail.com

macarena.duran@salud.unicen.edu.ar

carla.detrocchi@salud.unicen.edu.ar

gmarin2009@gmail.com

RESUMEN

Entendiendo que las universidades deben ser capaces de monitorear las transformaciones que demanda la Sociedad, la Facultad de Ciencias de la Salud (FCS-UNCPBA) fue concebida desde sus inicios en la formación de profesionales de la salud a partir de la enseñanza basada en la comunidad. El presente estudio se elaboró con el objetivo de evaluar el grado de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) de la FCS-UNCPBA. Para este fin, se utilizó una metodología basada en un diseño transversal descriptivo utilizando indicadores vinculados a la RSU, a partir de las prácticas socioeducativas que realizan los estudiantes de la carrera de medicina en el Eje Salud Pública. El periodo estudiado fue del 1/1/2017 al 31/12/2019. Se analizaron informes finales, donde se categorizó el tipo de actor social involucrado, ciclo vital de la población, tipo de instituciones, sector público o privado, participación de la comunidad. La cartografía temática se utilizó para la visualización de los vínculos establecidos. Del análisis de resultados obtenidos es posible deducir, que si bien, las acciones de la Facultad abarcaron diferentes problemáticas prevalentes de la comunidad, resulta necesario fortalecer aún más aquellas actividades que tienen en cuenta la participación comunitaria, de manera de lograr un abordaje crítico de las prácticas sociales educativas. El presente autodiagnóstico constituye el puntapié inicial para la evaluación y la generación de indicadores capaces no solo de ponderar la RSU de nuestra facultad, sino también en otras instituciones educativas.

PALABRAS CLAVE: vinculación; medicina; prácticas socioeducativas; responsabilidad social universitaria; cartografía temática

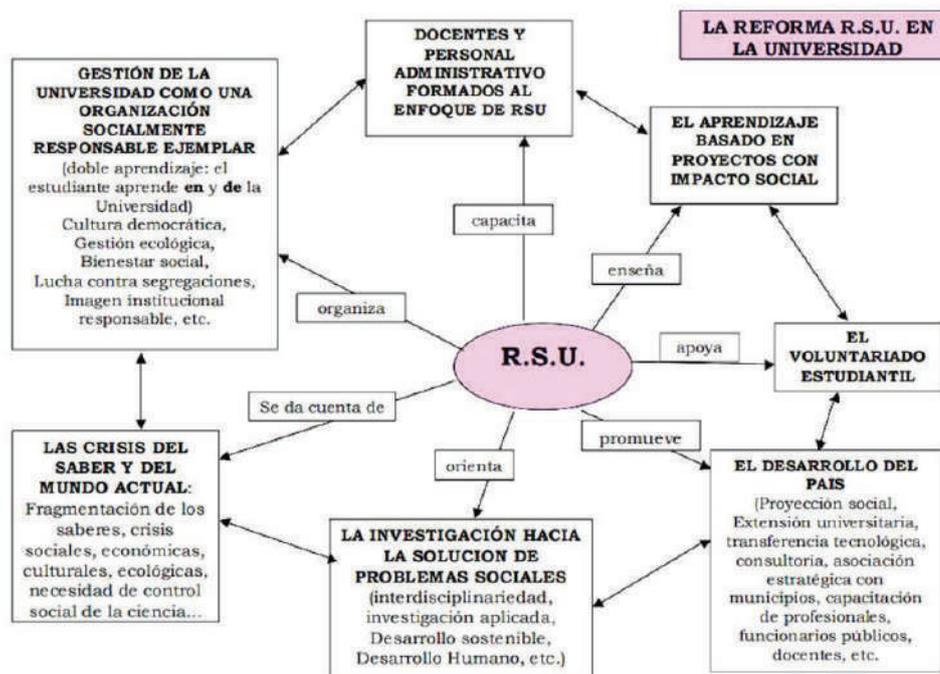
INTRODUCCIÓN

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU), es un nuevo modelo de gestión universitaria que se va desarrollando para responder a los impactos organizacionales y académicos de la universidad (Valleys, 2014). Se propone a partir de una estrategia de gestión con un enfoque holístico, interdisciplinario e interinstitucional sin concebir las relaciones entre la universidad y el entorno social en términos de donación o ayuda unilateral (Martinez de Carrasquero, 2008)

La RSU, es tema de interés en los grupos de investigación en distintas universidades públicas (Gaete, 2019) en busca de un sistema de indicadores para estudiar y analizar, el desarrollo y desempeño de la calidad educativa (Vallaey, 2009; Bacalá-Neglia, 2017; Ahumada-Tello, 2018). Existe suficiente bibliografía que relaciona la función docente y la investigadora, pero presenta mayor complejidad relacionados con la función extensionista, siempre pensada desde el enfoque crítico. Es en éste sentido, que la RSU evalúa el vínculo con la comunidad, uno de los mayores referentes es Vallaey (2008, p. 209) que define la RSU como “una política de mejora continua de la Universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante cuatro procesos: gestión ética y ambiental de la institución; formación de ciudadanos responsables y solidarios; producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes; participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible”.

Figura 1

Funciones de la Responsabilidad Social Universitaria (tomado de ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria? Por François [Vallaey](#) Pontificia Universidad Católica del Perú)



Esta vinculación donde la demanda en clave dialógica de la Sociedad y la Universidad se traduce en conocimiento para desarrollar intervenciones que generen empoderamiento de la comunidad; y así lograr el mejoramiento de su propia salud.

La responsabilidad social, en salud implica el compromiso de responder lo mejor posible a las necesidades prioritarias de salud de los ciudadanos y la sociedad. (Bergel, 2007)

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La Facultad de Ciencias de la Salud (UNCPBA), ubicada en la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires, aplica en su diseño curricular prácticas socioeducativas (PSE), donde estudiantes de la carrera de medicina se relacionan con su entorno a partir de su proyecto pedagógico, que mismo contempla el Aprendizaje Basado en la comunidad, el aprendizaje colaborativo y las estrategias de aprendizaje basado en proyectos partiendo desde entonces con una mirada integral de la salud. Estas prácticas, se desarrollan en el Departamento de Ciencias Sociomédicas y Salud Pública desde el año 2006.

El autodiagnóstico sobre la vinculación de la FCS y la comunidad se ve como el puntapié inicial para la evaluación de la RSU, a través de la búsqueda de método sistemático de evaluación por indicadores.

Diseño de investigación

Se realizó un diseño transversal durante el período 2017-2019, utilizando como fuente de datos, los informes finales de los trabajos de prácticas socioeducativas realizada por los estudiantes de primero y segundo año del eje Salud Pública I del Departamento de Ciencias Sociomédicas y Salud Pública de la carrera de Medicina (Facultad de Ciencias de la Salud – UNCPBA). Se utiliza la investigación-acción aplicando la planificación estratégica, con la finalización de la formulación y aplicación de un proyecto de intervención en promoción de la salud y prevención primaria.

Se recolectó información de 44 trabajos grupales, considerando las siguientes variables para su análisis y posterior construcción de indicadores.

VARIABLES A MEDIR:

- Área geográfica según Territorialidad, Área Programática y Barrio.
- Población comprendida en el análisis de situación.
- Actores sociales involucrados, según a la organización social que corresponda
- Necesidades y Problemas detectados en el territorio
- Estudiantes involucrados en las prácticas educativas
- Intervención individual, grupal o comunitaria con/sin participación de la población sujeto.

Indicadores:

- Cantidad de estudiantes participantes.
- Porcentaje de actores sociales involucrados según organización (estado, sociedad civil, pública o privada)
- Número de habitantes relacionados con la actividad desarrollada.
- Número de intervenciones en promoción de salud
- Número de intervenciones con participación de la población sujeto
- Número de intervenciones con evaluación final del proyecto

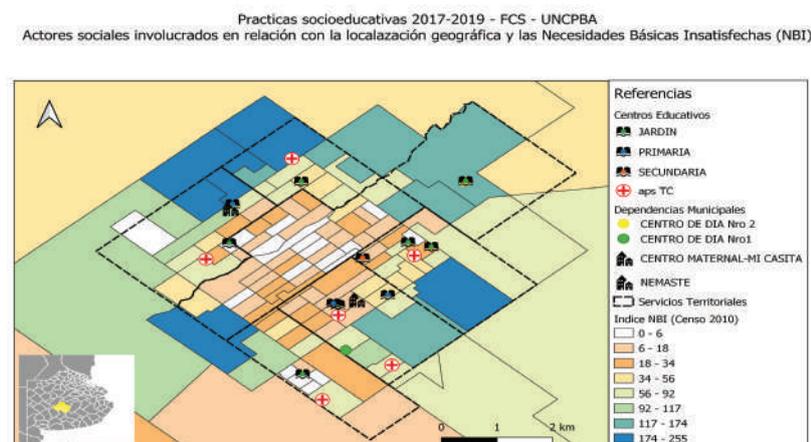
Se desarrolló la descripción a través de medidas de resumen, tanto para variables cualitativas y cuantitativas. La presentación de resultados se realizó a través de cartografía temática para la visualización de las áreas geográficas abordadas y su posterior análisis, mediante el programa QGis¹ (Sistema de Información Geográfica libre y de Código Abierto). La utilización de mapas cartográficos, con la georeferenciación es un tema de actualidad para visualizar distintos temas y áreas de la ciudad posibilitando la construcción de escenarios para el análisis de la información obtenida.

Resultados

Durante el período 2017-2019 se desarrollaron 44 intervenciones de promoción de la salud y prevención primaria, en total 221 estudiantes recorrieron diferentes barrios de la comunidad de Olavarría. Identificando en una primera etapa del Análisis de Situación de Salud las instituciones locales, primer contacto con los Servicios Municipales Territoriales (SMT) y los Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS), Tabla N°1 y Figura N°2.

Figura 2

Actores sociales involucrados en las Prácticas Socioeducativas FCS UNICEN en el período 2017-2019 y su relación con las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)



Nota: Elaboración propia

1.- <https://qgis.org/es/site/index.html>



Del análisis de diferentes fuentes de información, en su mayoría primarias entrevistas y grupos focales se identificaron problemáticas de salud, relacionadas con alimentación y nutrición (20%), violencia en sus distintas formas (24%), escasos hábitos saludables (24%), educación sexual (7%), enfermedades transmisibles (7%) entre otros (Figura 3). En la Tabla 1 se muestra la relación de las problemáticas respecto a la etapa del ciclo vital.

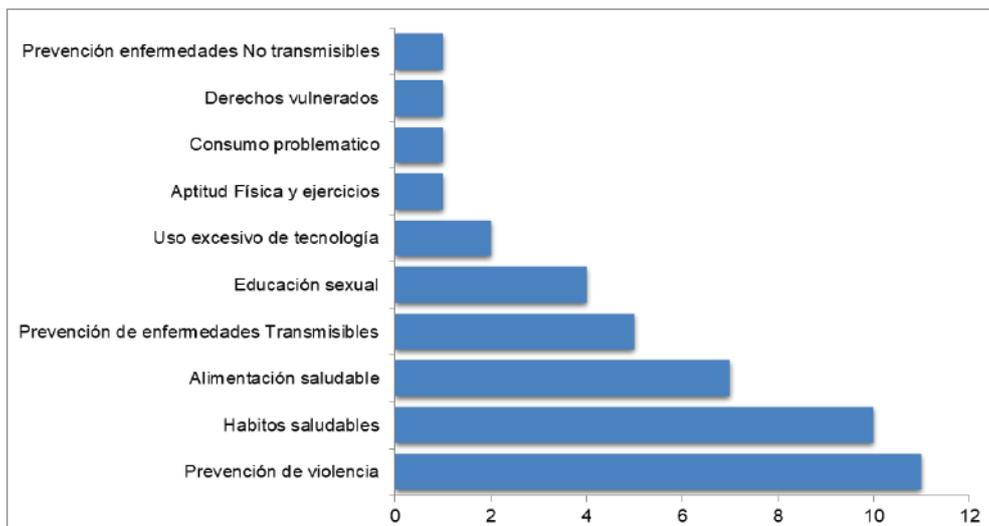
Tabla 1

Relación entre las problemáticas detectadas y la etapa de ciclo vital de la población en diferentes barrios de la ciudad de Olavarría.

	Alimenta- ción y nutrición	Violencia en sus distintas formas	Educación sexual	Enfer- mias transmi- sibles	Consumo problemático de sustancias	Hábitos saludables	Derechos vulnerados	Otra	Enf. No transmi- sibles	Te
escolar	1	1	1	3	1	5				
de	6	7	0	0	1	6	1	2		
escencia	4	4	3	1	1	2	1			
es	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
los mayores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	11	13	4	4	2	13	2	2	3	
	20	24	7	7	4	24	4	4	6	

Figura 3

Temáticas abordadas por los estudiantes a partir de las Prácticas Socioeducativas.



CONCLUSIONES

A partir del análisis de los informes de las prácticas socioeducativas, se puede observar que la vinculación ha sido variada abarcando casi todo el territorio de la ciudad de Olavarría, en distintas etapas del ciclo vital de las personas. El diálogo de los estudiantes con la comunidad se ha dado la mayoría de las ocasiones a través de diferentes instituciones estatales, solo en pocas ocasiones se ha incorporado la participación comunitaria para la construcción de alternativas de solución de las problemáticas sociales.

Esta primera aproximación de autodiagnóstico ha permitido identificar algunos indicadores

para evaluar el impacto de las prácticas socioeducativas en la Comunidad, así como dar el puntapié inicial para instalar una modalidad de evaluación de la RSU en nuestro medio.

BIBLIOGRAFÍA

Ahumada-Tello, Eduardo; Ravina-Ripoll, Rafael; López-Regalado, Martha Elena (2018). Responsabilidad Social Universitaria. Desarrollo de competitividad organizacional desde el proceso educativo Actualidades Investigativas en Educación, vol. 18, núm. 3, 2018, , pp. 1-30 Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica.

Baca Neglia, H.Z., Rondán Cataluña, F.J. y García del Junco, J. (2017). Propuesta de medición de la responsabilidad social universitaria. *Espacios*, 38 (43), 1-37.

Bergel, S. (2007). Responsabilidad social y salud. *Revista Latinoamericana de Bioética*, (12), 10-27.

Gaete Quezada, Ricardo y Álvarez Rodríguez, Juliana. (2019). Responsabilidad social universitaria en Latinoamérica. Los casos de URSULA y AUSJAL. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-27. Doi. 10.15517/aie.v19i3.38637

Martinez de Carrasquero, Cynthia; . Mavarez, Ramón J; Rojas, P, Ligibther A y Carvallo, Belkis. (2008). La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social. vol.15, n.3, pp.81-103. ISSN 1315-6268.

Vallaey, F; De la Cruz, C. y Susia, P.M. (2009). Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos. McGraw-Hill Interamericana: México

Vallaey, François (2008). ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria? Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú Recuperado 20 de Julio 2022 de <http://aiesmin.unsl.edu.ar/responsabilidad.pdf>

Vallaey, François (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista iberoamericana de educación superior*. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129977006.pdf>

Vallaey, François y Álvarez, Juliana. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. En: *Educación XX1*, vol. 22, no. 1. pp. 93-116. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/educxx1.19442>



“Y al ver que los chic@s participaban empezaron a luchar por la única plaza que tiene el barrio”; experiencias a partir del Proyecto de Extensión Universitaria.

Mariano Colombo

UNLu / UNPA-UASJ

marianoeducolombo@yahoo.com.ar

RESUMEN:

El presente trabajo recupera un proceso de construcción compartido a partir de actividades, reflexiones y análisis de lo que resultara la experiencia del Proyecto de Extensión: Juegoteca “Un Lugar para Tod@s”, radicado en la convocatoria que la secretaria de Extensión de la Universidad Nacional de Luján abriera en 2018 y que se desarrolló en el Barrio la Loma de la ciudad de Luján entre 2019 y 2021.

Fue mediante estas actividades desarrolladas en conjunto entre Universidad y Sociedad de Fomento que “promovieron la participación de los vecin@s, estar en el Barrio y empezamos a cambiar los mensajes que estaban en los muros, y al ver que los chic@s participaban empezaron a luchar por la única plaza que tiene el barrio” (Estela, presidenta Sociedad de Fomento- 2022)

A través de las estrategias, que conformaron el espacio de la Juegoteca, se buscaba favorecer la articulación entre las organizaciones involucradas, para la promoción y ejercicio de los derechos de niñ@s del Barrio.

PALABRAS CLAVES:

Participación; Espacio Público; Derechos al juego; Niñeces

1.- El uso del @ fue una definición que como equipo de trabajo nos diéramos para dar lugar a la inclusión y participación que quienes quieran sumarse al espacio de juego, siendo que para la fecha de la convocatoria que abriera la Secretaría de Extensión aun no estaba tematizado el uso de lenguaje inclusivo o no sexista en la UNLu. Por ello haciendo uso de este juego en la nominación en el presente trabajo utilizo el @en lo que hace a la nominación de sujet@s

A modo de contextualización:

Los antecedentes de estas experiencias toman en consideración los alcances y avances que se dieron en el marco de las actividades correspondientes a la Acción de Extensión realizada en 2018; iniciativa que recuperaba el acercamiento al territorio que se diera a partir del proceso de prácticas de formación profesional o preprofesionales con estudiantes de Trabajo Social². Con ella se impulsa la recuperación el espacio público para el ejercicio del derecho al juego de la/os Niñ@s del barrio La Loma.

Dicho barrio está ubicado a menos de un kilómetro de la Basílica de Luján, epicentro del turismo religioso de nuestro país, en cuyo radio observamos variedad de restaurantes, plazas, y la renovación y mantenimiento del casco urbano y sus museos, provocando procesos de gentrificación y segmentación socioespacial que transforma y delimita la zona turística y las periféricas (Carbajal, 2003). Al tiempo que, en La Loma, se puede observar una amplia desigualdad en relación a los espacios públicos destinados al turismo y también una diferenciación al interior del propio barrio, en el que conviven construcciones de material con los servicios de gas, electricidad, calles de asfalto y el sector del fondo y de al lado del Río Luján y la colectora de la Autopista Acceso Oeste; donde predominan viviendas construidas en base a los materiales de chapas y maderas y las calles son de tierra. Esta última zona es inundable y pese a haber sido deshabitada por el proceso de relocalización de familias y viviendas afectadas, se vuelve a poblar de debido al alto costo de la tierra y el escaso suelo urbano.

En esta experiencia transitada, que se ha podido recuperar por parte de actores claves en el Barrio; que la construcción, más que creación o surgimiento de la plaza da cuenta de un doble proceso de apropiación y participación comunitaria; pudiendo identificarse uno inicial que impulsara “la entonces presidenta de la Sociedad de Fomento Adriana Gallo, vecina del Barrio quien se reúne con el dueño del terreno y logra que seda al municipio,

2.- Según la normativa vigente para la presentación de Acciones y Proyectos de Extensión (RES HCS 579/17); las Acciones de Extensión tienen por objetivo el desarrollo de tareas educativas, de acompañamiento y/o asesoramiento y se constituyen en respuesta a una demanda social o procesos demostrables de detección de necesidades de la comunidad, que es su destinatario primordial; pudiendo también dirigirse a otros actores de la propia Universidad.

Y podrán desarrollarse bajo distintas modalidades como cursos, talleres, seminarios, jornadas, conferencias, exposiciones.

Ante la posibilidad de situaciones que lo ameriten, las Acciones de Extensión podrán ser presentadas por fuera de la/s convocatoria/s anual/es, en cualquier momento del año con un mínimo de sesenta (60) días corridos de antelación respecto a la fecha de realización.

Los Proyectos de Extensión surgirán de demandas explícitas de la comunidad o de procesos demostrables de detección de sus necesidades, las cuales quedarán expresadas por la existencia de una contraparte que manifieste su voluntad de participación.

Incluirán procesos interactivos a cargo de equipos con capacidad académico-técnica y de gestión y abarcarán diversas actividades, basadas en el desarrollo de una actitud crítica y responsable, en un contexto de compromiso social; con el objetivo contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad y de los sectores sociales más vulnerables.

Tendrán como objetivo adicional el reconocimiento de diferentes formas de construcción de saber y de otros saberes, presentes en el medio, como así también el diálogo con los sujetos sociales portadores de los mismos.



bajo la gestión del Intendente Miguel a Prince, para que se destine a una plaza para el Barrio".(Estela, presidenta Sociedad de Fomento, 2022). En ese contexto se recibieron los juegos, que con poco mantenimiento son con los que aún hoy cuenta y mediante un buzón los chicos y sus familias, fueron proponiendo nombres escritos en papelitos resultando ganando el nombre de Manuelita, en referencia al mítico personaje de María Elena Walsh.

Y una segunda etapa de apropiación, de recuperación; mediante el desarrollo de las prácticas pre profesionales que han devenido en la acción y proyecto de extensión.

Y fue mediante estas actividades desarrolladas en conjunto entre Universidad y Sociedad de Fomento que "promovieron la participación de los vecinos, estar en el Barrio y empezamos a cambiar los mensajes que estaban en los muros, y al ver que los chicos participaban empezaron a luchar por la única plaza que tiene el barrio" (Estela, presidenta Sociedad de Fomento- 2022)

A través de las estrategias, que conformaron el espacio de la Juegoteca, se buscaba favorecer la articulación entre las organizaciones involucradas, para la promoción y ejercicio de los derechos de niñ@s del Barrio.

Desde donde partimos y que identificamos:

La plaza Manuelita, ubicada en Los Helechos al 900 en La Loma, no pasa por su mejor momento. Visiblemente sin mantenimiento, el sube y baja o lo que quedó del él- empieza a ser un esqueleto de hierros ganado por el óxido, la basura se esparce por el pasto descuidado y la glorieta parece estar de gusto. Una pena las condiciones en que se encuentra el único espacio público que tiene el barrio.
(Diario El Civismo de Luján - 2016)

Los acuerdos y criterios que pudimos establecer como equipo de trabajo fortaleciendo en ejercicio en la extensión universitaria, nos llevó a pensar en primer lugar reconocer al juego como una actividad fundamental en la vida del niñ@ pequeñ@, que "marca" el tránsito por la infancia al tiempo que la construye. Y si falta el juego está faltando un componente que necesario para el desarrollo integral de los niñ@s, podríamos decir que falta una parte de la vida.

Por ello resultaba necesario poder intervenir en el espacio comunitario favoreciendo instancias de participación, interacción entre los Niñ@s, y las familias que residen en el Barrio La Loma de la ciudad de Luján; y garantizar un tiempo y espacio destinado al juego libre, gratuito y que promueva la apropiación del espacio público como es la Plaza Manuelita, sobre la cual se había estado desarrollando un proceso de recuperación e instalación de un uso "cuidado" del espacio público³.

Ante la ausencia y el deterioro de espacios destinados al juego y recreación, se identificó la importancia de garantizar un tiempo y espacio lúdico y gratuito que promueva

3.- En contraposición con prácticas instaladas que, además de lo publicado en el periódico local el Civismo, daban cuenta de el uso del espacio para la pastura de caballos en la peregrinación gaucha anual, con el usufructo económico que ese "permiso" le daba a algún vecino, sin importar las roturas ni las condiciones de quienes pernoctaban con los animales dejaban.

la apropiación del espacio público como es la Plaza Manuelita, ubicada en lo que se denomina el “Bloque de los Santos”⁴.

Refiriendo al grupo de trabajo, cabe destacar como aspecto positivo y favorecedor del proceso transitado en la construcción como tal, que durante el primer año de ejecución del Proyecto no hubo dificultades vinculares que atentaran contra los objetivos planificados, entre quienes lo conformábamos (manteniendo siempre un plano de horizontalidad en la participación de los estudiantes, referentes y docentes).

Es de destacar también que con algunos vecin@s más próximos (vincular y geográficamente), sobre el último tramo del proyecto se dio una manifiesta y más estrecha colaboración con el aporte de recursos claves como corriente eléctrica, agua para consumo etc, que el desarrollo de las actividades que congregaba en cada jornada de juego a l@s niñ@s y algun@s referentes familiares que acompañaban.

De lo vivenciado y el intercambio de saberes que nutren la experiencia.

Quienes coordinamos el espacio, solíamos llegar un rato antes, para cortar el pasto y levantar restos de objetos que pudiera ser riesgosos. En ocasiones esta actividad la realizábamos junto a las niñeces que, se acercaban con mucha disponibilidad a construir el ambiente propicio para *jugar limpio y seguro*⁵. Colectivamente armábamos los espacios, en el que los niños y las niñas se encontraban con propuestas de arte, de juego de mesa, juegos tradicionales (sogas, elásticos, rayuelas, tumba lata), juegos de construcción, de persecución y juegos colectivos. A fin de evitar el consumo y la competencia, decidimos que los objetos lúdicos serían poco convencionales y comerciales, con el objetivo de que las niñeces jueguen, imaginen, desplieguen sus sentidos y creatividad y que las significaciones de los mismos se las otorguen en la trama de relaciones que despliegan mientras interactúan.

Planteamos una organización en espacios en simultáneo, para que l@s niñ@s puedan elegir y decidir el tiempo de duración del juego, para favorezca la libertad de movimientos y la diversidad de agrupamientos y modos de jugar; como tampoco promovimos la entrega de premios y/o calificaciones, ante las producciones estéticas y/o de construcción.

La apuesta por dejar instalada la convocatoria llevaba a que cada jornada pudiera ser motivadora de un reencuentro, así en cada cierre se hacía una ronda para reconstruir lo compartido, vivenciado y resignificar con algún acontecimiento el ejercicio del derecho al

4.-Esta denominación territorial hace referencia al entramado que conforman los barrios de San Pedro, San Fermín, San Jorge y Santa Marta, en donde mayoritariamente se concentran los sectores populares del partido y convergen gran cantidad de instituciones escolares, comunitarias y de diferentes organizaciones sociales.

Además es en este trazado donde prevalecen múltiples problemas ambientales a causa del Río y el Basural.

5.- Así señala el cartel al ingreso en la Plaza, que a propuesta de Zacarías (un niño de 9 años de edad), pintáramos juntos y por el cual volvemos en aquella referencia por ese espacio “cuidado”



juego. Entre meriendas, armados de títeres, máscaras, fabricación de instrumentos, obras de teatro, la construcción de murales, el plantado de árboles, fuimos construyendo un cierre que daba paso a la apertura de otras jornadas y en simultáneo iba acompañando la construcción y forestación de la plaza.

Respecto de la organización tanto para las jornadas recreativas, como reuniones de planificación y evaluación de las actividades, en un inicio, el tiempo dado era al cierre de cada jornada, permaneciendo en la plaza, recuperando un registro de situaciones captadas en cada una de esas tardes que mensualmente proyectamos. Y si bien por un lado no garantizaba un pensar lo vivenciado con mayor distancia, fue la estrategia que favoreció el intercambio y concretar pequeñas crónicas con la participación del grupo y a veces, referente de la Sociedad de Fomento, Estela.

Adentrarnos al barrio para recuperar un espacio de juego, nos permitió conocer sus instituciones, sus alertas y formas de organización *cada vez que crece el río*, las formas de clasificaciones socio espaciales que usan entre vecinos (*los del fondo y los de adelante, los que estén cerca del río, los que viven en terrenos tomados y casas de chapa*) y el entramado de relaciones y representaciones que se juegan alrededor de lo que nosotros llamábamos plaza y otros nombraban como *el espacio en donde se juntan los hombres a consumir y tomar* e introdujo en los y las estudiantes, diversas preguntas que construyeron y tensionaron su formación: *¿Será posible que el espacio sea cuidado y resignificado como plaza cuando termine el proyecto de extensión? ¿Cómo crecen l@s niñ@s en ciudades tan desiguales y contrastantes? ¿Qué tipo de juego se puede ofrecer para que les niños puedan apropiarse del espacio? ¿Qué aprendimos sobre las niñeces en cada encuentro? (Colombo-García, 2022)*

Así transcurrió el primer año, entendiendo que era un espacio en el que apostábamos a ganar solidez en la asunción de roles y construcción de propuestas de juego que poníamos a partir de intereses, edades y composición de quienes participaban en la Plaza.

Y cuando creíamos haber alcanzado seguridad, “estando listos” para construir otras estrategias y posibilitar instancias de mayor participación, nos tuvimos que volver a reacomodar, a enfrentar lo desconocido; que en principio parecía ser muy pasajero y sin embargo no lo fue, ni lo significó.

Durante los años 2020 y 2021 por la pandemia se imposibilitó continuar esta dinámica y modalidad de trabajo presencial, pasando luego de transcurrido el mes de marzo 2021, a implementar la modalidad de encuentros virtuales para proponer ideas y organización de secuencias que nos permita llegar con algo más armado a la presencialidad que finalmente llegara en el último trimestre del 2021. De este modo luego de pensar cómo y esperar esa ansiada volanteada de invitación e ida a jugar a la plaza; aquellas actividades fueron adoptando la presencia a la distancia; y eran entregadas por las referentes de la Sociedad de Fomento cuando asistían al merendero, y el posterior retiro de viandas.

Ante a esta situación rápidamente se visibilizaron dificultades, desigualdades y quedaron

al descubierto situaciones que impedían la plena participación del grupo de estudiantes, de Estela y “la colo” por no contar con medios, dispositivos y conectividad, la sobrecarga de tareas que este nuevo contexto que irrumpió e impuso muy prontamente; y otras razones personales que haciendo lectura del proceso transitado identificamos que iban en detrimento de una participación más plena y horizontal.

La virtualización de las reuniones de planificación, como la concentración de las responsabilidades del armado y entrega de materiales en algunos de los integrantes del equipo fue también naturalizando el distanciamiento con el proyecto de parte de los integrantes del grupo primario, y quienes permanecieron hasta el cierre del mismo fueron variando en la intensidad de participación cuya regularidad atendía en gran parte al contexto que se impuso incidiendo trayectorias de vida y edades de los miembros que integraban el grupo.

Por otra parte, entre los impactos con otros actores involucrados, esta interrupción de las actividades en la Plaza, anuló otras posibilidades de articulación con las instituciones educativas (Jardín de Infantes y Escuela Primaria), quedando trucas las acciones para potenciar el trabajo iniciado, a partir de la declaración de pandemia, como por ejemplo a partir de la recorrida por el Barrio esperarlos en la plaza donde realizaríamos actividades con l@s niñ@s y sus docentes.

Luego de la interrupción de la presencialidad y con la continuidad dada con el envío de actividades para el juego que se entregaban durante la Pandemia, en el encuentro ocasional con algunos que estaban juntos a sus mamás preparando viandas en el merendero decían “nos gustaron mucho los juegos” y pedían que volvamos pronto.

La buena predisposición, y colaboración de las referentes y otros miembros de la Sociedad de Fomento favoreció a concretar estrategias comunitarias y viabilizar, la realización en el último trimestre del 2021, las tardes de juego con recursos que vecinos acercaran como también el mantenimiento del espacio de juego.

En esta vuelta a la presencialidad destacamos como logro significativo la amplia convocatoria que se lograra teniendo como antecedente inmediato la discontinuidad de los juegos en la plaza que obligara la pandemia.

Y la posibilidad de volver a jugar en la Plaza para el último trimestre del 2021, mantuvo una particularidad observada en la regularidad del grupo de niñ@s que se acercaban a la plaza para jugar, o bien quienes estaban identificados como referentes familiares para la entrega de meriendas o viandas desde la Sociedad de Fomento, dando cuenta de familias con jefatura femenina (madres o abuelas) que son las encargadas del cuidado de los niñ@s, y esto se continuaba con que niñas que cuidaban en los espacios de juego sean herman@s, prim@s y otr@s aunque no tengan lazos familiares .

Frente al distanciamiento de esa presencia mensual en la plaza desarrollada durante 2019, durante los dos años siguientes, se identifica entre los logros alcanzados; que la plaza paso de ser un espacio abandonado a ser un espacio público que puede ser aprovechado por niñ@s y adult@s. Esto nos lleva a reafirmar el sentido de apropiación por dicho espacio



que se impulsara y construyera colectivamente.

Luego las jornadas recreativas han dado lugar a la participación al menos algunas de las familias que según lo expresaran ellas mismas y Estela o “la colo” estaban siempre acompañando a l@s chic@s en cada actividad que se hacía en el Barrio.

Otro aspecto identificado como logro que se pudo sostener pese a la “no presencialidad” fue la regularidad en la asistencia de l@s niñ@s, y también la alternancia de otr@s niñ@s que venían de otros barrios o bien fueron recién llegado a la Loma⁶.

Por otra parte se valoró como aspecto positivo, una vez finalizado este proceso, esta “presencia a la distancia” encontró un lugar junto con la asistencia alimentaria que desde la Sociedad de Fomento se mantuviera y para lo cual como proyecto aportamos algunas mercaderías previstas para las tardes de juego (meriendas).

Haciendo lugar a la evaluación de la experiencia a partir de las actividades planificadas y desarrolladas, se visibilizó la no división sexual del juego, marcada por sentidos hegemónicos, ya que niñ@ de múltiples edades, compartieron indiferenciadamente las actividades, intercambiaban materiales.

Por otro lado, destacamos que también frente a ciertos supuestos que habían sido explicitados, podemos dar cuenta de una “suspensión” de ciertos estereotipos con los que son cargad@s l@s niñ@s de sectores populares, señalando particularmente la eliminación de manifestaciones violentas, o agresivas.

Señalamos también que esta suspensión no se refiere a que estos niñ@s estaban ajenos a este tipo de situaciones, ya que con la referente siempre se conversaba acerca de cómo el consumo problemático de sustancias se estaba ampliando en la población, como así también los robos que se dieran en la sede del merendero y que vinculara a ciertas familias del mismo barrio.

Esto también ocurrió durante el primer tiempo del Proyecto en el espacio de la Plaza, se vieron afectados la reparación de juegos que permanecían dejados en el abandono, y que con algunos pocos saberes propios y cierta colaboración de parte de allegados a la Sociedad de Fomento; como así también la mirada de vecinos que ayudaron cuidar y sostener la instalación de un tacho para los residuos, como la reparación de 2 hamacas y el sube y baja, la pintada del pasamanos entre el desarrollo de la acción de extensión y parte del primer año de este proyecto sufrieron roturas por la pastura de caballos y robos de cadenas y “caseros” asientos de las hamacas.

Lo cual en el intercambio de evaluación fue recuperado como manifestaciones de resistencia a que ese lugar alcance otra visibilidad, deje de ser apropiado por “las malas juntas” y por la intervención del afuera hacia el adentro; ya que con los juegos que periódicamente

6.- Estos acontecimientos tienen estrecha vinculación con los traslados de grupos de familias que residían en zonas inundables al barrio Santa Marta, fines de 2018 y principios de 2019, como también el movimiento migratorio que experimento La loma particularmente hacia finales de 2020 y hasta mediados de 2021 consecuencia de la pandemia y las medidas de aislamiento determinadas por el Ejecutivo Nacional, lo cual provoco impactos en la cotidianeidad de los sectores populares.

se disponían en el espacio para jugar que eran llevados y traídos permanentemente no se perdió, ni rompió el material con el que se disponía sean rompecabezas, espacio de dibujos y pintura, con el tumba latas, las sogas para saltar, la plaza blanda para más pequeñ@s, juegos de madera, y los recursos para la construcción creativa de juegos, construcciones libres etc.

Dentro de lo que ha caracterizado la dinámica en cada jornada planificada, es dable señalar que se mantuvieron los encuadres de juego dados los cuales eran puestos en común acuerdo con quienes participaban de cada espacio.

En el entorno del juego, en cada uno de los espacios simultáneos, se mantuvo una circularidad de participación; no un dominio o monopolización del juego por parte de algun@s de l@s niñ@s incluso en los juegos de plaza que se conservaron.

Por otra parte, la premisa del jugar para divertirse, y jugar por jugar, hacer del espacio un espacio de juego, no llevo a la instalación de un recurso exclusivo para garantizar la convocatoria, como por ejemplo el futbol; siendo una opción de mantener múltiples actividades que permitan el “entrar y salir”, no encasillamiento y el asegurar que tod@s l@s que venían a la plaza podían usar de todo lo dispuesto.

En el momento de realizar los juegos, generaba buen vínculo con los niños más pequeños; “me acuerdo de una nena de aproximadamente 4 años, que estaba con su abuela, y me llevo a jugar por toda la plaza” (Ezequiel, miembro del equipo).

La apuesta por dejar instalada la convocatoria llevaba a que en cada encuentro pudiera ser motivador de un reencuentro, así en cada cierre se hacía una ronda para reconstruir lo compartido, vivenciado y resignificar con algún acontecimiento el ejercicio del derecho al juego; entonces así se compartida meriendas, diseño y creación de títeres, construir máscaras con cartones y decorarlas con temperas y materiales de reciclaje; también la música con algún instrumento casero, con el bombo para la murga y payasos; la construcción de un mural con el árbol de los deseos y la modificaciones de otros murales que se habían pintado en el barrio, a los que dimos otra connotación, con mensajes inclusivos... fuimos construyendo un cierre diferente cada jornada.

Entendemos al cierre de este proyecto que se dio una construcción que posibilitó la transferencia de los recursos materiales y la apertura de una canal para el intercambio y refuerzo de vínculos que se constituye en posibles alternativas de contención que dan cuenta de haber llevado adelante un “juego limpio, cuidando el espacio” volviendo a aquella propuesta de Zacarías, que esperamos sea un **nuevo empezar**.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

Carbajal, R. (2003). Transformaciones socioeconómicas y urbanas en Palermo. *Revista Argentina de Sociología*. (1): 94-109.



Colombo, M. (2018). De Prácticas de Formación Profesional y Extensión Universitaria. Visibilizando procesos y las funciones sustantivas, Red Sociales - UNLu, *Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, Vol. 6 N°:2

Colombo, M. – García, A. (2002). Juguemos limpio, cuidemos la Plaza, Ponencia en III Jornadas Democracia y Desigualdades. UNPAZ.

Diario El Civismo. (2016). El estado de la Plaza Manuelita. Recuperado en <https://www.elcivismo.com.ar/notas/26491/>

Tomassino, H. (2010). Generalización de las Prácticas Integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación.

UNLu-HCS. Normativa para la presentación de Acciones y Proyectos de Extensión RES HCS 579/17

¿Es posible la formación de profesionales integrales? Curso Electivo de Formación en Extensión Universitaria.

**Victoria V. Torres
Alicia Antonini**

Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP
vickytorresfvc@gmail.com

RESUMEN

El perfil de formación de los estudiantes de la carrera de Ciencias Veterinarias establece que el profesional es el que imbuido en un espíritu ético, científico y humanístico; sea capaz de entre otras cosas, resolver problemáticas planteadas en diferentes ámbitos de la realidad. Nos preguntamos cómo formar a estudiantes con este perfil, y cómo preparamos a nuestros estudiantes para ese futuro profesional, una posible respuesta a este interrogante, es la participación y formación en extensión universitaria. El presente trabajo pretende realizar un análisis del Curso Electivo de Formación en Extensión Universitaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias, de la carrera de Medicina Veterinaria, de la Universidad Nacional de La Plata, (FCV UNLP) que lleva adelante la Secretaría de Extensión de la misma unidad académica, desde el año 2016, poniendo énfasis en los cambios metodológicos generados en el último ciclo lectivo. El cual no solo permitió la reflexión de los estudiantes en sus actuales o futuras prácticas en territorio, sino también analizar el rol del profesional en la comunidad, permitiendo que desarrollen y dirijan su propia actividad de extensión como trabajo final del curso, de los cuales dos fueron financiados por la institución para ser llevados a cabo.

PALABRAS CLAVE: Extensión; formación; integralidad; veterinaria

INTRODUCCIÓN

El perfil de formación de los estudiantes de la carrera de Ciencias Veterinarias, establece: “El profesional de las Ciencias Veterinarias 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” (1). En base a esto es que nos planteamos ¿cómo generar este perfil profesional inmiscuido en la realidad y los problemas que hoy posee nuestra sociedad?, ¿estamos generando egresados que posean un espíritu ético, científico y humanístico?, principalmente nos lo cuestionamos cuando nuestra carrera no posee en la currícula materias relacionadas a las ciencias sociales. En el proceso de formación académica el énfasis se encuentra en aprender cada disciplina enfocada a la sanidad, producción, reproducción, etc. sin embargo, como profesionales no solo trabajamos con los animales sino que debemos relacionarnos con sus propietarios, con los productores, con el personal técnico, con profesionales de otras disciplinas, etc. Nos preguntamos cómo preparar a nuestros estudiantes para ese futuro profesional, una posible respuesta a este interrogante, es la participación y formación en extensión universitaria.

La Universidad Nacional de La Plata en su estatuto entiende por extensión a “un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social” (2). Este equipo cree que la formación en extensión es lo que nos permitirá lograr profesionales críticos, integrados a la sociedad.

Ahora nos surgen nuevos interrogantes, ¿qué proporción de estudiantes participan en espacios de extensión?, ¿la participación en proyectos de extensión es suficiente para lograr ese perfil profesional?, los estudiantes que participan, ¿ven estas actividades sólo como una práctica, como un espacio para estar en contacto con animales y “salir del libro, del aula”?, ¿pueden reflexionar sobre estas prácticas que llevan adelante en la comunidad?. Son muchas las preguntas que podemos realizar al respecto. Desde la Secretaría de Extensión (FCV-UNLP), se han impulsado diversas actividades intentando dar algunas respuestas. Una de estas actividades es el Curso Electivo de Formación en Extensión Universitaria que se desarrolla desde el año 2016, comenzando un proceso de curricularización de la extensión.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Con la intención de acercar a los estudiantes a las diversas actividades de extensión que realiza nuestra Facultad, es que en el año 2016 se crea el primer Curso Electivo de Formación en Extensión Universitaria, implementado como asignatura electiva dentro del plan de estudios. Existen una amplia variedad de conceptos asociados a la curricularización de la extensión, “integralidad de funciones”, “educación universitaria extramuros”,

“educación experiencial”, “naturalización de la extensión”, etc. tratando de que “deje de ser entendida como una actividad que se hace en un tiempo extra (extracurricular, extra-laboral), de manera aislada”, sino que “la extensión conviva en el acto educativo normal de todas las disciplinas y prácticas de los estudiantes y docentes de la Universidad” (Rolleri, E, 2017), pero tampoco pretende obligar a docentes y estudiantes a practicarla. Nuestro curso procura ser uno de los espacios curriculares en donde los estudiantes puedan formarse en metodologías y experiencias extensionistas, como un inicio en la formación de profesionales integrados a la sociedad de la cual son parte.

Los objetivos del Curso Electivo de Formación en Extensión Universitaria son:

- Aproximar a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias a los conceptos básicos sobre Extensión Universitaria.
- Brindar a los estudiantes herramientas teóricas y prácticas para la gestión de Actividades Formales de Extensión (AFE) y Proyectos de Extensión y Voluntariado Universitario.
- Formar a los participantes del curso en actitudes y aptitudes que les permitan desarrollar competencias y capacidades para la gestión de las tareas de extensión.
- Propiciar en los estudiantes una mirada crítica sobre la extensión en tanto función primordial de la vida universitaria.
- Promover a través de la reflexión posterior la construcción de una mirada común sobre los conceptos o ejes centrales relacionados a la actividad extensionista en la Facultad de Ciencias Veterinarias.
- Incentivar la participación de los estudiantes en los distintos Proyectos de Extensión o Proyectos de Voluntariado de nuestra unidad académica.(4)

Su planificación curricular establece un régimen de cursada cuatrimestral, presencial, de 43 horas, siendo 27 horas teóricas, 16 horas prácticas en territorio participando en alguna de las actividades y proyectos de extensión que se desarrollan en la institución.

Quienes pueden realizar el curso son estudiantes de segundo año en adelante por lo que permite una interacción con estudiantes de diferentes años de la carrera.

Dentro de los contenidos mínimos propuestos se desarrollan:

- Extensión Universitaria: Definiciones. Presente en FCV y UNLP. Definiciones de Extensión Universitaria. Rol de las Universidades y de la Extensión en la actualidad.
- Las funciones y el rol de los profesionales relacionados a la Extensión en los procesos de cambio social. Compromiso social universitario.
- Contextualización de algunos términos en el marco de la Extensión: Territorio: Concepto, características, funciones. Delimitación de un territorio. El territorio como elemento espacial o funcional. Actores: Concepto, tipos, relaciones entre actores, rol de cada actor en los diferentes proyectos, interdisciplinariedad e interinstitucionalidad. Problema: Definición, Acuerdos y formas de abordaje. Construcción de agenda de problemas. Integralidad: Concepto, importancia en la



definición de estrategias de articulación entre docencia, investigación y extensión.

- La práctica de la Extensión en territorio. La propuesta de los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria (CCEU) como dispositivo para el abordaje integral.
- Conceptos centrales de la gestión administrativa de la Extensión. Importancia del conocimiento de los reglamentos. Procedimientos y procesos de la gestión administrativa.
- La comunicación “en la extensión” y “de la extensión”. Acercamiento a las nociones básicas sobre comunicación, diagnóstico y planificación de la comunicación.
- Proyectos de Extensión y Voluntariado. Acercamiento a los problemas que abordan.
- La sistematización del espacio de reflexión como ámbito de construcción de saberes en el marco de la extensión. Mirada crítica de la teoría abordada.(4)

Sabemos que nuestra propuesta es ambiciosa, pero no por ello imposible, pretendemos un acercamiento de los estudiantes a estos conceptos, una introducción para que puedan repensar sus futuras prácticas profesionales.

A lo largo de los 7 años en que desarrollamos el curso, hemos variado el diseño de nuestras propuestas metodológicas, si bien siempre existió la consideración de los estudiantes como participantes activos y no meros receptores de información, intentando instalar una dinámica participativa y de discusión, que fomente el espíritu crítico y el pensamiento sistémico (4), muchas veces resultó difícil llevarlo a la práctica real en el aula. Continuamos cuestionando la educación bancaria, pero habitualmente en la academia se mantiene un enfoque difusionista, donde la “clase magistral” pareciera ser la única forma de transmitir conocimientos, y los estudiantes son pasivos depositarios de información ya elaborada y analizada. Una observación que realiza Roller E. (2017) es que los mismos estudiantes aceptan con naturalidad estas dinámicas y hasta las reclaman.

Teniendo presentes las observaciones antes mencionadas, contando con algunos años de dictado del curso y a su vez que la pandemia COVID -19 nos forzó a repensar la metodología, con la imposibilidad de tener encuentros presenciales, nos

cuestionamos cómo poder realizar una modalidad de taller virtual que realmente enriquezca la formación estudiantil.

Durante el año 2020 y 2021, el curso se dictó en forma virtual donde los estudiantes debían responder cuestionarios clase a clase, junto con un trabajo integrador que luego sería transformado en su trabajo final. Esta metodología fue aprovechada y reformulada para el dictado durante el primer cuatrimestre del año 2022, del actual Curso Electivo de Formación en Extensión Universitaria.

El curso tiene una duración de 14 semanas, divididas en 11 encuentros semanales teóricos/prácticos, obligatorios (Actividades Presenciales Obligatorias: APOs), (Imagen 1) y 4 semanas para desarrollar las 16 horas prácticas obligatorias en proyectos o actividades de extensión acreditados y desarrollados por los docentes de nuestra facultad. (Imagen 2)



Imagen 1. Espacios teórico/prácticos.

Los encuentros teóricos, prácticos (APOs) se dividen en dos partes: una clase teórica a cargo del equipo de docentes del curso y/o del docente invitado especialista en el tema, que funciona a modo de disparador para el debate, discusión, problematización y construcción colectiva de nuevos conceptos asociados a la extensión universitaria.

Y una parte práctica, desarrollada a modo de clase invertida, en donde los estudiantes tienen a disposición en el aula virtual, material teórico, (videos, pdf, powerpoint, etc), un cuestionario y un trabajo integrador, sobre los aspectos centrales del programa analítico para cada APO. Estas actividades prácticas pretenden lograr la integración de conceptos y colaborarán en la construcción del trabajo final del curso. En el aula virtual se brindan espacios de consulta y comunicación continua a través de un foro de avisos y novedades, y otro para consultas tanto teóricas como administrativas.

A su vez el equipo de la secretaría, (formado por una docente y los cinco estudiantes becarios de la secretaría), acompaña en la formulación y corrección de las actividades, realizando las tutorías de los estudiantes.

Durante el desarrollo de las actividades teórico/prácticas de enseñanza, se llevaron adelante en cada clase, tres instancias en primer lugar, una parte teórica/taller, a partir de la exposición del docente, que funcionó a modo de disparador para el debate, discusión, problematización y construcción colectiva de nuevos conceptos asociados a la extensión universitaria.

Y en segundo lugar, la clase invertida, donde a partir del material de lectura disponible en el aula virtual, que brinda los contenidos esenciales de la unidad, y de lo expuesto en la clase, los y las estudiantes realizaron un cuestionario individual, sobre la temática abordada, que les permitió vincular los conocimientos de manera integral y generar sus propias reflexiones, ya que varios de los puntos de estos cuestionarios implicaron realizar reflexiones personales o expresar su opinión al respecto. Y un trabajo integrador, el cual tiene una continuidad clase a clase según los temas abordados, que les permitió llegar a la construcción de una Actividad Formal de Extensión (AFE) propia, englobando todos los temas del curso.

Esta AFE, surge inicialmente a partir del trabajo integrador, con una problemática



detectada por los mismos estudiantes, que sea de su interés y luego clase a clase se continuó el armado de la misma como si fuera el inicio de un proyecto, así por ejemplo en la APO 1 se determinó el tema y problema a abordar, APO 2 qué materias de nuestra carrera estarían involucradas y con qué otras disciplinas podría articular, APO 3 qué actores del territorio estarían involucrados, APO 4 cuál sería el territorio en que desarrollarían las actividades, etc.

Al finalizar el curso y de presentarse todos los trabajos finales, se decidió acompañar con el financiamiento de la AFE de dos estudiantes, otro gran logro para nuestra facultad iniciado en 2017, es destinar fondos para que los estudiantes puedan dirigir sus propias actividades de extensión.

En cuanto a las actividades prácticas en territorio, tienen por finalidad posibilitar que los estudiantes se integren a uno o más proyectos o actividades de extensión universitaria y, en consecuencia, realicen un registro y análisis de la experiencia, produciendo reflexiones críticas y propuestas, a partir de los contenidos abordados.(Imagen 2)



Imagen 2: Espacios prácticos dentro de actividades o proyectos de extensión.

La evaluación se realizó a través de los cuestionarios asignados para cada clase, que permiten una evaluación conceptual del estudiante, y el Trabajo Final, (AFE).

Una vez concluido el curso se realizó una encuesta a los estudiantes, que permita realizar una valoración cualitativa del curso. Una de los puntos permitía si lo deseaban,

realizar algún comentario. Se transcriben tres respuestas textuales:

- Quería decir que me gusto mucho la materia, me abrió la cabeza en diferentes cuestiones y me sirvió mucho ver algo distinto en la carrera. Los diferentes textos, materiales, trabajos eran más de una ciencia social que natural y eso me gusto mucho ya que nunca lo había visto en la facultad.
- Fue una hermosa experiencia, me sentí súper cómoda cursando y también súper cómoda haciendo las prácticas. Gracias!
- El curso me gusto, me costó engancharme por que no me parecía interesante, incluso estuve cerca de dejar y bueno me fui enganchando de a poco. Me encantó las prácticas.

CONCLUSIONES

Entendemos que el Curso Electivo de Formación en Extensión Universitaria es uno de los espacios dentro de nuestra facultad que genera las condiciones para poder realizar prácticas reflexivas y críticas. Creemos que es necesario que nuestros estudiantes puedan realizar un análisis sobre nuestras y sus prácticas en territorio, con el marco teórico acorde, situación que no siempre acontece.

En diálogo con los estudiantes del curso y nuestros becarios surge el reconocimiento de la diferencia entre participar en actividades de extensión viéndolo netamente cómo una práctica técnica académica, y participar en actividades extensionistas entendiendo realmente la metodología de nuestras prácticas, entender el real intercambio de saberes y la importancia y responsabilidad que conlleva nuestro accionar en territorio.

De la misma manera surgió a partir de los cuestionarios, que nunca se habían planteado el rol del profesional y del médico veterinario en la realidad de su comunidad, y cómo podrían aportar a la resolución de problemas situados. El trabajo final AFE, fue parte de poder pensarse en ese contexto, tener que desarrollar su propia actividad extensionista colaboró en la formación de profesionales situados. Incluso la lectura de textos “no biológicos”, relacionados con los contenidos mínimos anteriormente mencionados, permitió que los estudiantes reflexionen sobre sus prácticas y sobre su propio proceso de aprendizaje.

Tal como plantea Humberto Tommasino (2014), “El desafío básico a la interna es salir de lo que preponderantemente hacemos en nuestra Universidad, que es fabricar profesionales técnicos dejando en claro que hay espacios de transformación, pero que a la hora de mirar el balance, lo que venimos haciendo en las Universidades Públicas, es formarnos mucho más como reproductores de la sociedad capitalista que como transformadores de la misma”. Actualmente se plantea que el camino hacia la formación de estos profesionales transformadores de la sociedad, es a través de la integralidad de las funciones académicas, o curricularizando la extensión, nosotros nos cuestionamos cómo lograr que estas prácticas extensionistas generen necesariamente un proceso reflexivo en



nuestros estudiantes, que no sea solamente una práctica académica “fuera del aula”, sino que sea un real proceso transformador. Creemos que nuestro Curso Electivo de Formación en Extensión Universitaria es un paso necesario en el aprendizaje y formación de nuestros futuros médicos veterinarios.

BIBLIOGRAFÍA

Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata. 2008. Capítulo III, Artículo 17. Pág. 9.

Perfil de formación de la carrera de Ciencias Veterinarias: <http://www.fcv.unlp.edu.ar/carrera-de-medicina-veterinaria/perfil-de-formacion-4948>

Rolleri E. (2017). La curricularización de la extensión en la Facultad de Ciencias Veterinarias: descripción de una experiencia en contexto. III Congreso de Extensión Universitaria de AUGM. Pág. 4.

Tommasino H. (2014). El rol de los procesos extensionistas. VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Rosario, Argentina.

Otras referencias:

Curso Electivo de Formación en Extensión Universitaria. Expediente N° 600-5112/16 de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata.

Abordaje integral de las prácticas docentes a partir de un proyecto de “Redes Comunitarias”

Maria Pia Silvestrini
Carla de Trocchi
Macarena Duran
Lorena Calvete
Yésica Wilt

Facultad de Ciencias de la Salud, UNCPBA, Argentina

pia.silvestrini@salud.unicen.edu.ar
carla.detrocchi@salud.unicen.edu.ar
macarena.duran@salud.unicen.edu.ar
lorena.calvete@salud.unicen.edu.ar
yesica.wilt@salud.unicen.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar la propuesta de una **actividad electiva** en los estudiantes de la carrera de medicina de la Facultad de Ciencias de la Salud (UNCPBA). La misma surge, a partir de la realización del proyecto de extensión universitario “Redes comunitarias en tiempos de Covid”; en el marco del Programa Universidades por la Emergencia del Covid-19 de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación.

La propuesta nace de las tres funciones sustanciales de la universidad, mediante un abordaje integral; sus objetivos fueron: en **extensión** brindar información a la población de los Barrios Luz y Fuerza, Facundo Quiroga I y II, sobre “activos comunitarios” a través de una página web; en **docencia** reforzar la responsabilidad social de estudiantes de Medicina y el contacto con la comunidad en tiempos de pandemia; por último, en **investigación** detectar activos comunitarios para la salud en tres barrios de la ciudad de Olavarría en el período de pandemia. La propuesta se basó en la teoría de la Salutogénesis, centrada en la identificación de todo lo que genera salud en lugar de aquello que causa enfermedad. La interacción de la comunidad educativa con la realidad social permite construir conciencia social y problematizar los eventos relacionados con la salud de los individuos y la comunidad, en busca de una universidad con responsabilidad social.

PALABRAS CLAVE: Integralidad; Redes Comunitarias; Activos para la Salud, Salutogénesis, Responsabilidad Social



INTRODUCCIÓN

La ruptura de los muros de la Universidad es tema de actualidad en la línea de la extensión crítica, con la importancia de generar futuros profesionales que respondan a las necesidades e intereses de la comunidad. Así como la construcción de prácticas integrales que aúnen y articulen el vínculo, la producción de conocimiento y la formación de futuros profesionales.

De la articulación de las tres funciones sustantivas de la universidad, docencia, investigación y extensión; se configura con el nombre de “integralidad”. A ella se le suma el diálogo de saberes y la interdisciplina (Kaplun, 2014; Tommasino, 2020). Así entendida, la vinculación con la comunidad mantiene sintonía con nociones propias de la tradición latinoamericana, tales como las de comunicación horizontal y doble vía universidad-comunidad, considerando una mirada crítica que busca la superación de la extensión como relación vertical, unilateral y paternalista.

La capacidad de este enfoque de contribuir al desarrollo comunitario depende de la confianza construida por la universidad con los actores comunitarios, que se facilita con una perspectiva de colaboración de largo plazo y la anteposición de la comunidad ante la academia (Saballos Velásquez, 2019)

En la Facultad de Ciencias de la Salud (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires), los estudiantes acceden a la formación innovadora que utiliza la enseñanza basada en la comunidad durante el desarrollo pedagógico del plan curricular. Sin embargo, deben cumplir la carga horaria correspondiente a cursos, asignaturas o actividades electivas en cada etapa de la carrera (ciclo básico, ciclo clínico, práctica final obligatoria).

Las actividades electivas, son aquellas que no tienen en su estructura un diseño curricular áulico, pero constituyen actividades que por su índole enriquecen la formación de los estudiantes. Entran en este grupo las actividades de extensión y vinculación, de educación no formal o de investigación no programada en la currícula.

Durante el año 2020, las actividades académicas se vieron reducidas a la virtualidad es por ello que teniendo en cuenta la convocatoria de Proyectos de Extensión de la UNCPBA, en el marco del Programa Universidades por la Emergencia del Covid-19 (PUPLEC19) de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación se presenta el proyecto “Redes comunitarias en tiempos de Covid”.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La propuesta nace a partir del proyecto “Redes comunitarias en tiempos de Covid” pensado desde el abordaje de la integralidad, cuyos objetivos contemplan las tres funciones sustanciales de la universidad.

- Extensión: Brindar información a los Barrios Facundo Quiroga I, Facundo Quiroga II y Luz y Fuerza sobre activos comunitarios a través de una página web.
- Docencia: Reforzar la responsabilidad social del estudiante de Medicina y el contacto con la comunidad en tiempos de pandemia.
- Investigación: Identificar activos comunitarios para la salud. A partir de la teoría de la Salutogénesis, centrada en la identificación de todo lo que genera salud en lugar de aquello que causa enfermedad.

La experiencia se realiza sobre la Teoría de la Salutogénesis, centrada en la identificación de aquello que genera salud en lugar de lo que produce enfermedad, dando un giro hacia un modelo positivo en salud. Teniendo en cuenta que la salud humana no es estática sino que está en un proceso de desarrollo continuo, la idea es que cada persona (o grupo) descubra sus propias fuentes de salud y elija por sí misma lo que necesita hacer para mantener su salud mental y bienestar general.

La salud positiva es una forma de ver las acciones en salud focalizando la mirada hacia aquello que hace que las personas, las familias y las comunidades aumenten el control sobre su salud y la mejoren. En esta forma de planificar y actuar en la salud pública gana valor la idea de los activos para la salud, que avalan que las personas son capaces de hacer cosas por su salud aprendiendo a responder a los retos del ambiente.

Las organizaciones comunitarias, los referentes barriales y líderes, así como los voluntarios locales trabajan para ofrecer una variedad de actividades que ayuden a las personas a empoderarse para protegerse de la Covid-19, además de responder a distintas necesidades de la vida cotidiana. De esta manera, ayudar a proteger y apoyar a los grupos más vulnerables y proteger a otros en la comunidad.

La metodología de trabajo se basó en el modelo de los activos comunitarios, en los que proponen identificar los activos de las comunidades elaborando un mapa. Este modelo, centrado principalmente en los barrios más empobrecidos, propone hacer visibles los recursos, las capacidades y las habilidades de que dispone la comunidad y que pueden incidir positivamente en la salud de sus habitantes.

Se trabajó en los barrios Luz y Fuerza, Facundo Quiroga I y II del partido de Olavarría. Los mismos cumplieron la etapa 1 del proyecto institucional CUIDARAS (Centro Universitario Integral de Atención Referenciada Ambulatoria de Salud).

1. En primer lugar se generó un grupo operativo¹, quién desarrolló las actividades en terreno en la identificación de activos de salud. Este grupo, formado por 8 docentes

1.- Docentes: Carla De Trocchi, C; Macarena Durán; Melina Barbero; Paola Barragán; Lorena Calvete, Yesica Wilt, Denise Mc Donald, Flavia Renna, Daiana Sosa. Estudiantes de Medicina: Mariana Cisneros, Camila Sandoval, Maira, Ikes Ramos, Candela Marra, Alejandra Olivetto, Lourdes Quintanilla, Milena Pereyra, Lourdes Agüero, Lourdes Batista; Kevin Kulikowski, Sol Ibarlucia, Francisco Roldan, Emiliano Montes de Oca, Pino Meneses Felicitas, Agustina Rossi. No Docente: Adrián Fernández, Estudiante Trabajo Social: María Laura Saavedra



con experiencia en terreno y abordaje comunitario, un no docente coordinador de las actividades y cumplimiento del cronograma y 12 estudiantes.

Los encuentros fueron realizados de manera virtual (Figura 1), ya que continuaba el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) y la comunicación principalmente a través del aula virtual (Figura 2) y grupo de whatsapp.

Figura 1

Aula virtual. Actividad Electiva “Redes Comunitarias”

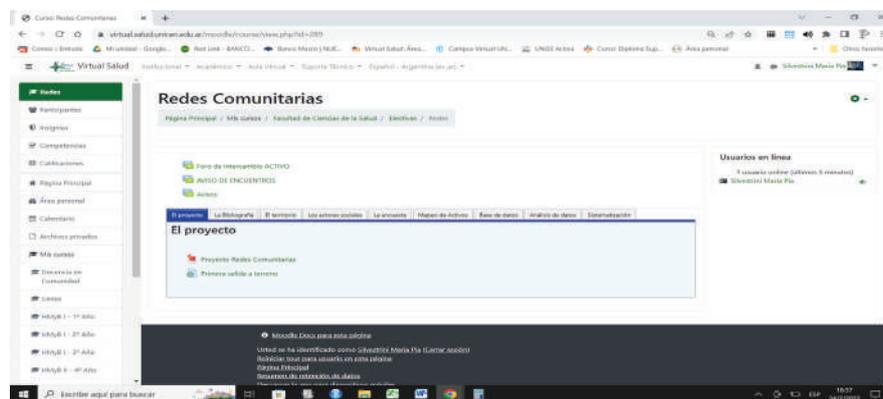


Figura 2

Encuentros virtuales del grupo operativo mediante Google Meet.



2. En la segunda etapa, se identificaron instituciones, organizaciones de la sociedad civil, o referentes/líderes barriales que realicen acciones positivas para la salud o que sean vehiculizadores de las acciones, se utilizó herramientas de recolección de la investigación cualitativa y cuantitativas, entrevistas, grupo focal, observación, encuestas, entre otras (Figuras 3 y 4).

Figura 3

Asignación de manzanas para el relevamiento de activos



Figura 4

Salida de grupo operativo, fotos de la experiencia en terreno de los estudiantes.



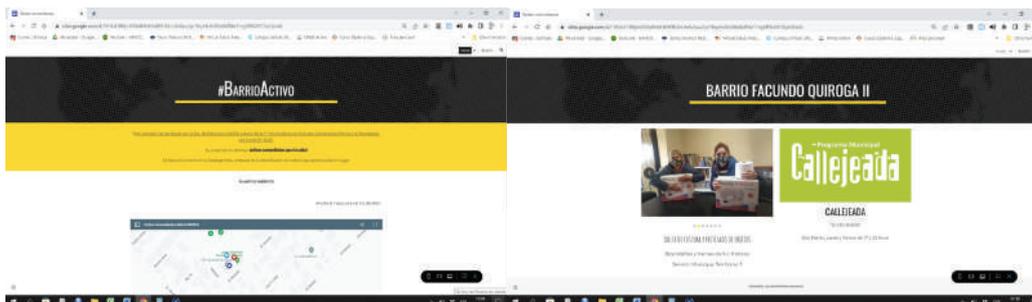
3. Para el análisis de la información: De forma general se trabajó con un inventario de los activos, realizando un análisis de los tres niveles, institucional, de las organizaciones sociales y de las personas involucradas en los activos. Para esta instancia se trabajó con la participación de los actores sociales involucrados en la comunidad.



4. Visibilización, difusión de los activos: Se desarrolló un sitio web, sobre los activos de la comunidad, este sitio cuenta con el mapeo georeferenciado y con el aporte de los referentes barriales e institucionales, mencionando la importancia de su actividad en la salud.

Figura 5

Sitio web: <https://sites.google.com/salud.unicen.edu.ar/barrio-activo/inicio>



5. La última actividad consistió en la sistematización del aprendizaje de los estudiantes en terreno y en su relación con la comunidad, durante todo el proceso de investigación acción participativa. La importancia de la sistematización de ésta experiencia está en relación con el significado de la metacognición como eje transversal del proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Desde el punto de vista de la experiencia del abordaje integralidad de las funciones universitarias, se manifiesta a través de la interacción de la facultad inmersa en la realidad social.

Por un lado, las actividades que se proponen desde el inicio en la formación de los estudiantes, les permitirá construir su conciencia social, crítica acerca de sus propias prácticas, así como sujetos de transformación de la realidad social y cultural en la cual están involucrados. Por otro lado, desde la comunidad la visualización de los activos intangibles disponibles a través de la propuesta de "Redes comunitarias" debería ser considerada como recursos de empoderamiento de las personas, haciendo hincapié en las más vulnerables, para tomar más control de sus vidas y actuar en su propio nombre. El empoderamiento colectivo involucra al individuo, a la familia y a la comunidad fortaleciendo su capacidad para estar mejor organizados, ganando influencia social y política para un ejercicio pleno de la salud.

BIBLIOGRAFÍA

Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *Intercambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 44-51

Hernán, M., Morgan, A., Mena, L.A. (2013) Formación en salutogénesis y activos para la salud. *Escuela Andaluza de Salud Pública*; 2013 p. 181. Disponible <http://www.easp.es/project/formacion-en-salutogenesis-y-activos-para-la-salud/>

Garipe, L. Y., Pace, N., Cane, L. ., García, M. H. ., Cofiño Fernández, R., & Perman, G. (2022). Estrategia de mapeo de activos comunitarios para la salud y el bienestar en la ciudad de Buenos Aires. *Revista De La Facultad De Ciencias Médicas*. Córdoba, 79(2), 156–161. <https://doi.org/10.31053/1853.0605.v79.n2.30899>

Rivera F, Ramos P, Moreno C, Hernán M. (2011). Análisis del modelo salutogénico en España: aplicación en salud pública e implicaciones para el modelo de activos en salud. *Rev Esp Salud Pública.*; 85: 137-47

Saballos Velásquez, J. (2018). La universidad y la efectividad del desarrollo comunitario: La promoción de la apropiación comunitaria en las Regiones Autónomas de Nicaragua. *Revista Universitaria del Caribe*.

Tommasino, H., Stevenazzi, F. (2017). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. *+E*, (6.Ene-Dic), 120-129.

Vallaes, F.; De la Cruz, C.; y Sasia, P. (2009). Responsabilidad social universitaria. *Manual de primeros pasos*, México D.F., México: McGraw-Hill Interamericana.



Articulación entre Facultades de la U.N.L.P. La experiencia en la Facultad de Ingeniería de la UNLP. Biofábrica Escuela.

Romina Couselo
M. Belén Filippetti
M. Celeste Ricobelli
Juan Ignacio Silvestre
Manuela Pendón

Facultad de Ingeniería, UNLP
romina.couselo@ing.unlp.edu.ar

RESUMEN

La Facultad de Ciencias Agrarias y Ciencias Exactas de la UNLP inauguraron en el año 2019 la Biofábrica Escuela como una iniciativa que propone la provisión, elaboración y construcción conjunta de conocimientos en torno a bioinsumos y ecopreparados. Con el objetivo de contribuir al proceso de transición agroecológica, por medio de la capacitación en bioinsumos y el acompañamiento a los productores.

Para llevar adelante el objetivo, se convoca a otras facultades de la UNLP a ser parte del mismo. Invitan a participar a docentes y alumnos de la Facultad de Ingeniería de la carrera de ingeniería industrial; que surge de una necesidad concreta que presenta la Biofábrica Escuela de generar un modelo de biofábrica para su réplica en organizaciones de agricultores familiares. Además de la optimización en las tareas y procesos, como así también en el equipamiento e infraestructura de la Biofábrica Escuela para un eficiente funcionamiento y un crecimiento sostenido en el tiempo.

Las actividades se llevarán adelante por un equipo multidisciplinario de docentes ingenieros con diferentes especialidades, de ciencias económicas y alumnos avanzados de la carrera de ingeniería industrial articulando con la práctica profesional supervisada y actividades de formación complementaria.

PALABRAS CLAVE: Biofábrica Escuela; Extensión; Práctica Profesional Supervisada; Actividades de Formación Complementaria.

INTRODUCCIÓN

Un área de investigación científica prioritaria para el desarrollo del país y de amplia expansión en los últimos años a nivel mundial es la biotecnología y su aplicación a través de las innovaciones en la producción y comercialización de biofertilizantes elaborados por las biofábricas. Estas, enfocadas en el sector agropecuario, son empresas agrobiotecnológicas dedicadas a vincular la investigación científica con la actividad agrícola, que buscan cambiar el modelo agrícola actual por uno más ecológico, sostenible y rentable. Los usos excesivos de fertilizantes químicos y pesticidas convencionales en el campo no sólo deterioran la calidad del suelo, sino que también degradan en gran medida la calidad del agua del subsuelo y, por lo tanto, los nutrientes minerales disponibles, causando efectos negativos como pérdidas financieras, calidad alimentaria, contaminación ambiental, infertilidad del suelo agrícola, e incluso el desarrollo de enfermedades tanto en animales como en seres humanos que se encuentran en los terrenos donde se utilizan los agroquímicos.

La demanda actual de productos agroecológicos como los biofermentos y biopreparados ha aumentado su uso en la agricultura, en parte por el encarecimiento de los fertilizantes y plaguicidas químicos sintéticos, pero también como una respuesta a las exigencias de los mercados por alimentos sanos e inocuos, que cumplan con las normas internacionales de niveles de residuos de sustancias químicas para frutas y hortalizas de consumo en fresco. Con el objetivo de transferir tecnologías innovadoras, mejorar la productividad agrícola, reducir el impacto ambiental y propiciar la adaptación al cambio climático, se enfoca la implementación de biofábricas, que son centros comunitarios para la elaboración de productos agroecológicos para la nutrición y protección de cultivos.

Las biofábricas se promueven como un modelo de microempresa que utiliza como principal insumo los recursos locales propios de los bosques de la región (hongos, bacterias, micorrizas, levaduras y otros organismos benéficos) transformándolos en productos agroecológicos para combatir las principales plagas y enfermedades, y mejorar la nutrición de los cultivos recuperando la vida y salud de los suelos. La comercialización a nivel comunitario les permite a los agricultores reducir el impacto ambiental negativo; disminuir los costos de producción, favoreciendo la economía familiar; mejorar la competitividad a nivel de la organización y disponibilidad; una ventaja comparativa a través de ofertar productos orgánicos para nichos específicos.

Las acciones humanas que se desarrollen de ahora en adelante deben estar centralizadas en el menor impacto posible. Dentro de la rama agroambiental se pueden adoptar diversas prácticas ecológicas que garanticen el manejo adecuado de los suelos y los recursos necesarios, todo esto orientado en la reutilización y transformación de los desechos que se generan, y así transformar el mayor número de actividades diarias en acciones sostenibles. Dentro de las áreas rurales es común la abundancia de residuos orgánicos, por esta razón es de importancia aprovechar dicha materia y convertirla en biopreparados



agrícolas sólidos y líquidos, tales como bioestimulantes, biofertilizantes, biofungicidas y bioinsecticidas, que se obtienen a partir del proceso de fermentación o descomposición. El uso de dichos biopreparados mejora la estructura del suelo incrementando su actividad y de esa manera reduce el riesgo de erosión, además al tener una composición libre de tóxicos (elementos pesados, nitritos, nitratos), evita la contaminación del suelo y de fuentes hídricas, contribuye con las necesidades biológicas y productivas de los cultivos, pero especialmente se considera como una actividad sostenible, garantizando así un ambiente sano y alimentos saludables libres de contaminantes.

El proyecto de Biofábrica Escuela tiene varias etapas a cumplir, la primera etapa fue la inauguración que funciona en la Estación Experimental Julio Hirschhorn, ubicada en Avenida 66 y 167; con la idea de producir fertilizantes y compuestos saludables para el medio ambiente que permitan que la producción local pueda de a poco ir hacia un modelo más sustentable.

Estas líneas de trabajo conciben como una plataforma integral de articulación tecnológica con este sector productivo, proponiéndose la provisión, elaboración y construcción conjunta de conocimientos en torno a bioinsumos y ecopreparados para promover la transición agroecológica a partir de la sustitución de insumos.

Por medio de la agroecología se busca minimizar la dependencia de insumos externos, de alto costo, muchas veces inaccesibles para los productores familiares. Además, en esa transición se pretende ir disminuyendo el uso de insumos sintéticos en las producciones periurbanas, reduciendo los riesgos de intoxicaciones y contaminación de seres humanos y el ambiente.

La expectativa del proyecto Biofábrica Escuela es por un lado continuar y afianzar la elaboración de bioles en el sector recientemente inaugurado y poder realizar la siguiente etapa para seguir avanzando, incorporando más actores e instituciones, ampliando las perspectivas de trabajo con una mirada integral de la problemática de la producción de alimentos en el cinturón hortícola platense, desde otras disciplinas y aspectos relacionados.



PROYECTO DE BIOFÁBRICA ESCUELA EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNLP

En la etapa de articulación con otras Facultades, comienza el proyecto de extensión con la Facultad de Ingeniería donde se acuerda trabajar en forma mancomunada con la Biofábrica Escuela de la Facultad de Ciencias Agrarias, con otras facultades de la UNLP, y con aquellas organizaciones de pequeños productores familiares y pequeños agricultores de la región, en las tareas que requieran para su crecimiento y desarrollo sostenible.

La propuesta es lograr modelizar la Biofábrica para la réplica entre pequeñas organizaciones de productores y agricultores familiares.

Los objetivos específicos, y acompañado de la finalidad de construcción de un espacio de saberes entre diferentes sectores participantes, son los siguientes:

- Articular con los diferentes actores del proyecto para poder diagramar las actividades a llevar adelante.
- Promover la incorporación de nuevos integrantes de la comunidad universitaria a la Extensión
- Crear un modelo de Biofábrica para su réplica
- Optimizar procesos, tareas, infraestructura y equipamiento.
- Atender a toda necesidad que surja del trabajo con la Biofábrica Escuela.

Para cumplir con estos objetivos, se confeccionó un equipo de trabajo con docentes de las cátedras de Formulación y Evaluación de Proyectos y Administración Financiera y alumnos de la carrera de ingeniería industrial que se presenta como una experiencia de trabajo y además como un espacio para que los alumnos puedan llevar adelante sus prácticas profesionales supervisadas y actividad de formación complementaria.

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIAS

Las prácticas profesionales supervisadas, según Ordenanza 029-01-2016 -PPS- constituyen un espacio curricular apropiado para poner en contacto a los estudiantes con la realidad del trabajo profesional, la posibilidad de aplicar el conocimiento de su formación en los distintos ámbitos laborales, percatarse de las responsabilidades asignadas a los distintos actores del ámbito empresario e identificar las áreas de su interés para concretar su futura inserción laboral

Las actividades de formación complementaria, según la Ordenanza 042-01-2019 de la Facultad de Ingeniería -AFC- tienen como objetivo ampliar y enriquecer la formación de los estudiantes, introduciendo en el plan de estudios, un grado de flexibilidad que les permita reforzar las competencias en su formación según el perfil de su carrera de su región o de su interés y preferencias, de forma que estas competencias puedan ser volcadas en su currícula académica completando los siguientes fundamentos:



- Fundamentos para el desempeño en equipos de trabajo
- Fundamentos para la comunicación efectiva
- Fundamentos para la acción ética y responsable
- Fundamentos para evaluar y actuar en relación con el impacto social en su actividad en el contexto global y local.
- Fundamento para el aprendizaje continuo
- Fundamento para la acción emprendedora

Estas actividades contemplan: participación en proyectos de investigación, extensión: participación en trabajos de vinculación tecnológica, instancias de intercambio, asistencias a congresos y jornadas, seminarios y actividades orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional.

Estas dos actividades académicas se sumaron al proyecto de extensión Biofábrica Escuela.

TRABAJOS REALIZADOS

Para iniciar las actividades, se realizó una investigación previa para conocer sobre la actividad, se visitaron las instalaciones de la Biofábrica Escuela a fin de realizar un relevamiento y diseñar el plan de trabajo. Como primera actividad se analizó la aplicación del método de las 5 S.

- Aplicación de las 5 S

A partir de lo observado durante la visita a la Biofábrica Escuela en relación con las instalaciones y equipos utilizados y de las entrevistas con el personal, se planteó como primera propuesta de mejora la implementación de la Estrategia de las 5 “S”. Esta metodología japonesa está fundamentada en cinco principios pensados para facilitar las dinámicas de trabajo, mejorando aspectos como el uso de los espacios de trabajo, la organización, la higiene, las normas y las dinámicas de convivencia dentro de las organizaciones. Los significados de las 5 “S” son:

1. Seiri: Clasificar
2. Seiton: Orden
3. Seiso: Limpieza
4. Seiketsu: Limpieza Estandarizada
5. Shitsuke: Disciplina

Para su aplicación se realizó un informe sobre la situación actual de cada sector, las

recomendaciones y acciones a seguir para optimizar los espacios de trabajo. Asimismo, se planificó un webinar para capacitar al personal y productores.

- **Plan de negocios en la cátedra de Formulación y Evaluación de Proyectos de Biofábrica**

Durante el primer semestre del 2022, un grupo de alumnos de la cátedra Formulación y Evaluación de Proyectos, materia del último año para los ingenieros industriales, basó su trabajo de cursada en la formulación del proyecto Biofábrica Escuela, realizando el estudio de prefactibilidad de un proyecto de Biopreparados.

A partir de la necesidad de sustituir los agroquímicos utilizados por los productores del cordón frutihortícola de la ciudad de La Plata y Gran La Plata, se planteó la necesidad de producir bajo la marca ORGANIRAT los siguientes productos biofertilizantes, bioestimuladores del crecimiento y bioproductos que controlen plagas, haciendo uso de productos naturales o químicos que impacten del menor modo posible en el medio ambiente, así como también sin dejar rastros químicos en las frutas y verduras producidas. Los productos que tuvieron en cuenta para el proyecto fueron:

- Caldo sulfocálcico: biofungicida y bioestimulante para plantaciones débiles.
- Purín de ortiga: bioestimulante de crecimiento de los cultivos.
- Decocción de cola de caballo: biofungicida, bioinsecticida y bioestimulante.
- Super magro: biofertilizante.

El proyecto contó con la viabilidad de mercado, técnico, organizacional, legal, ambiental y económica financiera, concluyendo la factibilidad del proyecto por la suma de las viabilidades analizadas.

TRABAJOS A REALIZAR

En el marco de las Pasantías Profesionales Supervisadas, se planificaron las siguientes actividades:

1. Antecedentes de Biofábricas en países latinoamericanos, Marco Regulatorio en Argentina sobre Biofábricas.
2. Organismos intervinientes - Vinculación sector público - privado, otros proyectos llevados a cabo en el país.
3. Medio ambiente: uso de agrotóxicos, contaminación del agua, suelo y aire, uso - Análisis de casos.
4. Beneficios del uso de los bioinsumos, alcance social, económico y ecológico. Proyectos de vinculación organismos y productores.
5. Funcionamiento de la Biofábrica Escuela en La Plata, contexto situación actual y



- proyección en el ámbito ecológico.
6. Seguridad e Higiene: Concepto de Inocuidad, vinculación con INTA. Equipos de Protección Personal, situación actual y proyectada.
 7. Utilización de compuestos químicos en el proceso de producción: Confección de hojas de seguridad, ubicación recomendada dentro de la planta, uso de diversos indicativos en caso de emergencia.
 8. Conclusiones y revisión de diversos aspectos a mejorar.

Estas se llevarán adelante en simultáneo con la Actividad de Formación Complementaria, que consiste en realizar el estudio técnico de la Biofábrica Escuela. Para ello, se analizarán los procesos de elaboración, flujogramas y diagramas de procesos de los cuatro tipos de biopreparados que se ofrecen actualmente, los cuales corresponden a fermentados tanto aeróbicos (purín de ortiga) como anaeróbicos (fertilizante supermagro), además de la decocción de cola de caballo y la elaboración de caldo sulfocálcico producto de la reacción de cal y azufre.

Se llevará adelante el layout actual y las modificaciones propuestas. Además de las necesidades de infraestructura necesarias para llevar adelante las actividades eficientemente.

Los resultados esperados de este estudio son las propuestas de mejora para la ejecución de los procesos incluyendo alternativas de materiales y equipos, así como la optimización del espacio actual de trabajo. Por otro lado, se definirán parámetros para estandarizar el diseño y operación de las biofábricas con el objetivo de hacerlas replicables entre los productores frutícolas de la región.

CONCLUSIONES

A partir de la convocatoria para la colaboración de la Facultad de Ingeniería en el proyecto Biofábrica Escuela iniciado por las Facultades de Ciencias Agrarias y Ciencias Exactas de la UNLP, fue posible desarrollar actividades académicas, de docencia y de extensión sobre una problemática y necesidades concretas para fomentar la participación, el trabajo, difusión y el intercambio de conocimiento interdisciplinario, aportando valor para los equipos de trabajo.

La participación de los alumnos de ingeniería industrial resultó de relevancia ya que fue posible involucrarlos desde tres instancias de la carrera: la realización de un Plan de negocios, trabajo práctico de cursada de la materia de quinto año Formulación y Evaluación de proyectos; Prácticas Profesionales Supervisadas, para alumnos avanzados y como Actividades de Formación Complementarias para alumnos que se encuentran próximos a recibirse. De esta manera, experimentaron la puesta en práctica de conocimientos y herramientas, a través del trabajo en equipos interdisciplinarios lo cual es un elemento fundamental en el desempeño profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Fernández, González Rodolfo (s.f.). Metodologías de Modelización. Unidad Docente de Logística y Filosofía de la Ciencia.

Ferraris, Guillermina (2014). Organizaciones de productores hortícolas del Cinturón Verde de La Plata. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

García, Matías. (2011). El cinturón hortícola platense: ahogándonos en un mar de plásticos. Un ensayo acerca de la tecnología, el ambiente y la política. THEOMAI n° 23 primer semestre.

Guzmán Valderrama, Angie Viviana (2021). Construcción de biofabrica de insumos agrícolas, para beneficio de la finca Villa Celeste en el municipio de Falan Tolima. Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD Escuela de ciencias agrícolas, pecuarias y del medio ambiente - ECAPMA Programa de Ingeniería Ambiental Falan.

Infante Jiménez, Zoe; Ortega Gómez, Priscila; Coutiño Puchuli, Andrés E. (s.f.). Las Biofábricas y su relación con el Desarrollo Sostenible en Michoacán, México” <http://ru.iiec.unam.mx/5122/1/5-049-Infante-Ortega-Coutino.pdf>



Derribando muros, superando prejuicios: la interdisciplina y la desestigmatización como ejes de práctica en docencia, investigación y extensión

Silvana Pujol¹
María de los Ángeles Bacigalupe^{1,2}

¹ Facultad de Ciencias Médicas (FCM), Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

spujol@med.unlp.edu.ar

mariabacigalupe@conicet.gov.ar

RESUMEN

Presentamos la propuesta de la materia optativa El paciente con enfermedad crónica de alto impacto familiar, dirigida a estudiantes de 5to año de la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas e inaugurada en el segundo semestre de 2021. La propuesta surgió del programa de extensión de larga data denominado Taller de Parkinson y se nutrió de los saberes construidos tanto en la extensión universitaria y en la investigación, como en la práctica profesional que los responsables docentes e invitados llevan adelante desde la Facultad de Ciencias Médicas y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Destacamos como ejes vertebradores la interdisciplinariedad y la desestigmatización en salud, poniendo acento en la experiencia de las personas que viven y conviven con la enfermedad crónica y sus relaciones con sus contextos de vida. Incluimos en esta comunicación resultados de la primera cursada, aprendizajes de la práctica docente y logros de la interdisciplina para la formación de médicos que aboguen por la desestigmatización de la enfermedad crónica y mental y el mejoramiento de la calidad de vida para toda la población.

PALABRAS CLAVE: Interdisciplinariedad; Desestigmatización; Práctica docente; Extensión universitaria; Investigación.

DESARROLLO DEL TRABAJO

INTRODUCCIÓN

Entre los ítems que contempla la misión de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP figura la idea de promover “acciones directas de servicio y extensión, así como el intercambio de saberes con la comunidad contemplando la diversidad cultural, para la construcción de una salud colectiva, fomentando la vocación humanística en un sentido de justicia social” (Facultad de Ciencias Médicas [FCM], s/f).

La materia optativa El paciente con enfermedad crónica de alto impacto familiar, bajo nuestra responsabilidad, se enmarca en esta perspectiva institucional, donde el enfoque del saber médico aplicado a la calidad de vida en el proceso de la enfermedad crónica, optando por un punto de vista interdisciplinario, es el que se procura comunicar.

Cada persona afectada por alguna enfermedad crónica vive en un contexto particular y tiene sus propias relaciones de vida. Estas relaciones afectan la manifestación clínica de la enfermedad y el estilo particular subjetivo de cómo es vivida por cada persona. Entendemos que esta condición crónica de salud compromete las relaciones entre el sujeto y su entorno.

En esta materia se procura promover la coordinación entre distintas cátedras y entre distintas facultades para generar en el futuro médico la noción de que es el cruce de diversos saberes, y no las disciplinas aisladas, el modo actualmente más fructífero de indagar los comportamientos y condiciones complejas de las personas y sus entornos.

Frecuentemente los estudiantes ingresan a la carrera de medicina movidos por un sentimiento de humanismo y altruismo, con lo cual constituyen un valor humano muy fértil para fomentar el sentido de la solidaridad. La estimulación en actividades volcadas al trabajo con la población puede ser un medio para ayudar su proyección como médicos comprometidos con la realidad social y un factor de mejoramiento de su propio bienestar en vistas al futuro rumbo que elijan en la profesión médica.

Consideramos que cualquiera sea este camino que el alumno escoja en su futuro profesional, la mirada integral del enfermo en su contexto real constituye un enfoque ineludible que le permitirá acercarse mejor a la complejidad del ser humano sano y enfermo desde su integridad.

Formación médica para la lucha contra el estigma

El estigma social vinculado con la salud puede verse como un constructo complejo que incluye el problema de conocimiento (ignorancia), el problema actitudinal (prejuicio) y el problema comportamental (discriminación) (Thornicroft et al., 2007). De este modo, el desconocimiento y la falta de reconocimiento de este desconocimiento puede asociarse al prejuicio y de allí avanzar en la discriminación.

El estigma compromete procesos sociales, morales y culturales y puede entenderse de



forma general como la desaprobación hacia un individuo relacionada con una característica real o creída o un comportamiento que se sale de lo esperado, ya sea en el ámbito económico como en el político, cultural o social. De esta forma el estigma tiene sus raíces en la distinción entre el yo y el otro (Almeida y Sousa, 2022).

El estigma puede perjudicar la evolución de la enfermedad de la persona sufriente y sus relaciones con el entorno cercano. Se ha visto que el autoestigma (Hanff et al., 2022; Lin et al, 2022), como proceso de internalización del estigma donde la persona asume como propias las atribuciones equivocadas sobre la enfermedad, es una dimensión de la calidad de vida altamente afectada en personas con enfermedad crónica. Esto puede afectar la vida cotidiana y el comportamiento en espacios sociales y laborales, llevando a que las personas retrasen su consulta al médico (previo al diagnóstico), la evitación de situaciones sociales lo más posible y al aislamiento del individuo (Hanff et al., 2022).

Entendemos que, si una de las cuestiones centrales del estigma es el problema de conocimiento, comenzar con la formación de los estudiantes de medicina resulta fundamental. En este contexto, reconocemos que la tarea docente se multiplica en tanto que la raíz del estigma es el prejuicio que, a diferencia del simple desconocimiento, tiene un arraigo social y cultural difícil de remover con la simple información (Stuart et al., 2012). Esto conduce al desafío de abordar la formación de los estudiantes a partir no sólo de conocimientos conceptuales sino también de la educación en actitudes y valores.

Con esto abogamos por la desestigmatización en salud y por el logro de que estos estudiantes adquieran herramientas de trabajo interdisciplinario que les permitan abordajes integrales de la salud de las personas, sabiendo que las ciencias médicas necesitan de la interdisciplinariedad pues no abarcan todo el saber y por ende tienen una veta de desconocimiento que es necesario reconocer.

Por otro lado, algo que resulta fundamental y pocas veces se señala, es que quienes saben más de la experiencia de una enfermedad crónica son las mismas personas que conviven con ella en lo cotidiano, tanto las personas afectadas directamente como los familiares, acompañantes y contextos cercanos a la persona con enfermedad crónica. Saber escuchar y conocer lo que el sujeto enfermo y su familia tienen para decir constituye una competencia de la educación médica fundamental para el logro de actitudes favorables a la desestigmatización en salud.

Reconocer que ese saber es fundamental para la práctica médica es darse cuenta de que hay otra veta de desconocimiento que, si no se tiene en cuenta la voz del paciente, se pierde y esto puede también llevar a prejuicio y estigmatización desde la misma práctica profesional.

Por eso, insistimos, comenzar por la formación básica de grado es fundamental para el logro de los objetivos de salud de calidad para la población.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La materia optativa El paciente con enfermedad crónica de alto impacto familiar se dirige a aportar al estudiante de ciencias médicas una aproximación al paciente con enfermedad crónica de impacto familiar desde la perspectiva interdisciplinaria, aprovechando las herramientas de la educación médica situada (Artemeva et al., 2017; Bates et al., 2019; Bates y Ellaway, 2006; Feng et al., 2013; Koens et al., 2005) que favorece la promoción de la participación y el compromiso del estudiante.

Tomando como modelo conductor propicio para esta perspectiva de enseñanza a la enfermedad de Parkinson, el fenómeno de la motricidad paradójica y el Taller de Parkinson (Dillon et al, 2010, 2016; Pujol et al, 2010, 2012), se propone que el alumno logre un alcance sistémico en el conocimiento de la persona con enfermedad crónica: factores de riesgo y vulnerabilidad, condiciones psicológicas de la persona y de su grupo familiar, impacto sobre el funcionamiento diario, estilos de comunicación del médico en la interacción con el paciente y su familia, afrontamiento del complejo problema del estigma, procesamiento de duelos por pérdida de roles y funciones, valoración subjetiva de la pérdida de salud y sus significados según los diversos contextos, marcos relacionales y valores personales y sociales, la discapacidad motora y lo que significa el movimiento y su afectación para el paciente y la sociedad.

La primera cursada de la materia optativa se desarrolló a distancia desde el 11 de agosto al 30 de noviembre de 2021.

La actividad sincrónica se llevó a cabo semanalmente, martes de 13 a 15 horas, mediante el entorno de Webex o Zoom. La actividad asincrónica se desarrolló durante el mismo periodo, extendiéndose hasta la tercera semana de diciembre de 2021, mediante el entorno virtual de enseñanza aprendizaje Moodle ofrecido por la FCM.

Las docentes responsables fueron las Dras. Silvana Pujol y María de los Angeles Bacigalupe. La Dra. Pujol tomó las tareas de profesora titular y la Dra. Bacigalupe se desempeñó como profesora adjunta.

Colaboró en la organización del entorno educativo la Dra. Verónica Ruiz.

Los disertantes invitados fueron el Neurólogo José Luis Dillon, el Profesor de educación física Enrique Maggi, el Doctor en filosofía Carlos Garay, la Licenciada en psicología Marcela Álvarez, la Médica psiquiatra María D. Dal Bello, el Doctor en medicina Manuel Suarez Richards, el Médico paliativista Guillermo Delledonne, el Licenciado en psicología Matías Fernández Grosso y la Médica oncóloga Fabiana Marmisolle. Colaboró en la propuesta del trabajo final de promoción directa sin examen final el Doctor en Letras Adrián Ferrero.

Resultados de docencia-aprendizaje de la primera cursada

Dadas las condiciones del contexto a distancia y el hecho de constituirse como la primera experiencia de la materia, propusimos una matrícula máxima de 30 estudiantes, que se cubrió rápidamente, según el Departamento de Enseñanza, quedando 28 estudiantes



inscritos y 2 inscriptos de forma condicional.

Iniciaron la cursada 29 estudiantes y finalizaron 18 estudiantes (62%). De estos 18 estudiantes, 11 (61%) aprobaron la asignatura por promoción directa sin examen final y 7 (39%) aprobaron la cursada regular. De estos 7 estudiantes regulares, 2 rindieron y aprobaron el final de la materia en las mesas de exámenes subsiguientes a la cursada.

Los temas dados abarcaron los contenidos propuestos en el programa, a saber:

- Unidad 1: El modelo de taller activo en el abordaje de la enfermedad crónica: el Taller de Parkinson. Propuesta metodológica innovadora de atención a personas con una enfermedad crónica y sus familias. Participación de disciplinas no médicas en el tratamiento de las enfermedades crónicas.
- Unidad 2: Relaciones sujeto-entorno. Aportes de la neurociencia social. Epigenética y salud. Enfermedades crónicas y calidad de vida. Relación médico-paciente-entorno de vida del paciente.
- Unidad 3: La epilepsia como enfermedad crónica con fuerte impacto en el contexto de vida del paciente. La influencia del entorno en la evolución de la crisis. La estigmatización en las enfermedades crónicas.
- Unidad 4: El proceso de senescencia y los riesgos de su patologización. Los trastornos cognitivos crónicos. La comunicación de los temas de salud: comunicación de noticias en los medios de comunicación masiva y en el consultorio.
- Unidad 5: Calidad de vida permanente: el modelo de Hospice de cuidado paliativo. La participación de la familia en el proceso de la enfermedad crónica.
- Unidad 6: Adaptación a la pérdida de salud, duelos y complicaciones en familias en presencia de enfermedad crónica. Estrategias de afrontamiento familiar (proactivas, reactivas y adaptativas) en situaciones de enfermedad crónica. Relación entre profesionales, la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo.

Los estudiantes que aprobaron la materia completa mostraron un rendimiento de muy bueno a distinguido, logrando no solo cumplimentar los contenidos sino relacionarlos y aplicarlos en un caso específico propuesto por la cátedra.

Al final de la cursada, los estudiantes fueron invitados a completar una encuesta mixta con dominancia cualitativa, realizada con las herramientas del entorno educativo.

Los estudiantes que contestaron (10) señalaron, en síntesis, que:

1. Habían elegido la materia por el enfoque innovador, por la necesidad de conocer otro modo de abordaje de la enfermedad crónica no atendido en otras materias, por el enfoque interdisciplinario, por conocer a alguno de los miembros del equipo docente, por familiaridad con situaciones personales, por el horario y para cumplimentar horas de materias optativas.
2. La calificación (entre 1 y 10) del desarrollo general de la materia tuvo una mediana de 7,5 (puntajes distribuidos entre 5 y 9) y los estudiantes justificaron su calificación en la

posibilidad que les había dado la materia de trabajar en grupo, de tener clases especiales con docentes invitados de otras disciplinas, de realizar tareas de análisis y reflexión y de abordar temas desde otra perspectiva; también dijeron que algunas clases habían sido demasiado teóricas y que los estudiantes podrían haber tenido más oportunidades de participación. Señalaron también los problemas de conectividad que ocurrieron.

3. Habiendo pedido sugerencias para mejorar la cursada, los estudiantes indicaron principalmente tres cuestiones: mejorar la conectividad, promover mayor participación de los estudiantes en clase y ofrecer el temario y condiciones de promoción previamente al comienzo (no supimos hasta el último mes que no había sido publicado el programa en la página de la Facultad).
4. Frente a un grupo de opciones ofrecidas, los estudiantes dijeron que se sentían más identificados con las siguientes: a. La materia abordó temas interesantes para mi formación (9 respuestas), b. Me sentí bien tratado/a por los/as docentes (9 respuestas), c. Las tareas que nos pidieron fueron adecuadas a mis posibilidades de realización (8 respuestas), d. Mi opinión fue considerada durante la cursada (7 respuestas), e. El método de enseñanza fue adecuado (6 respuestas) y f. El horario de cursada fue bueno (5 respuestas). Cabe aclarar que algunas opciones de las ofrecidas en este punto recibieron una sola elección pero igualmente serán consideradas para la próxima cursada.
5. Los estudiantes indicaron que haber tenido la oportunidad de conocer a disertantes de distintas disciplinas les había servido para pensar en la futura especialidad (estando en 5to año de la carrera), analizar distintos puntos de vista y abordaje desde profesionales que están dedicados a cada disciplina, comprender la interdisciplina, poder preguntar al profesional -sin depender solamente de un libro de texto, conocer puntos de vista no abordados durante la carrera de medicina y entender la necesidad de trabajo en equipo.
6. Finalmente, los estudiantes tuvieron la oportunidad de dejar sugerencias, inquietudes y demás. Entre estas, señalaron (a) la importancia de haber podido materializar la interdisciplina no solo como concepto que atravesó las unidades sino también a partir de trabajar con disertantes de distintas procedencias, (b) haber notado que los docentes estaban interesados en que ellos aprendieran, algo que no habían visto en algunas asignaturas, (c) revisar el tema del entorno virtual y la posibilidad de espacio extra para resolver dudas, (d) agregar dinamicidad y otros temas, (e) haber tenido la oportunidad de la promoción sin examen final y de haber integrado las unidades como les había sido propuesto y (f) resolver desde el inicio cuestiones de entregas y trabajos para no dar lugar a confusiones.

CONCLUSIONES

La práctica docente en la primera edición de la materia optativa El paciente con enfermedad crónica de alto impacto familiar nos permitió crear una comunidad de



aprendizaje virtual donde los estudiantes pudieron apropiarse de conceptos como interdisciplina y desestigmatización de la enfermedad crónica, a partir de la propuesta de encuentros teóricos interdisciplinarios y tareas asincrónicas mediante el entorno virtual de enseñanza-aprendizaje institucional.

Hemos podido reunir en la propuesta docente los ingredientes primarios de investigación científica y extensión universitaria en un escenario virtual que esperamos en la edición 2022 enriquecer con espacios de prácticas presenciales en el Taller de Parkinson y en otros espacios de práctica donde los disertantes invitados desarrollan su actividad cotidiana.

Esperamos, de este modo, contribuir a la formación médica desde una mirada integral y contextualizada de las personas con enfermedad crónica y sus entornos de vida que ayude a derribar muros y superar prejuicios. Con nuestra propuesta queremos favorecer la educación de futuros profesionales que aboguen por la calidad de la atención sanitaria, que reconozcan los saberes provenientes de otras disciplinas y que asuman al saber de la persona con enfermedad crónica y su familia como fuente de conocimiento para el desempeño médico, valorando las voces de quienes no siempre son escuchados y humanizando la atención médica.

Agradecimientos

A nuestro Maestro, creador del Taller de Parkinson e ideólogo de la propuesta de materia optativa Neurólogo José Luis Dillon, a los miembros del Taller de Parkinson (personas con Parkinson, familiares y voluntarios), al Centro de Salud Tekó Porá de la Organización Comunitaria Pantalón Cortito (<http://hogarpantaloncortito.org/empadronate-en-el-centro-de-salud-teko-pora/>, <https://www.instagram.com/centrodesaludteko>) donde actualmente desarrollamos el espacio de extensión universitaria y a los estudiantes sin quienes esta propuesta de docencia sería imposible y quienes la enriquecen con su participación y nos enseñan en la práctica.

BIBLIOGRAFÍA

Almeida, O. F. X. y Sousa, N. (2022). Leveraging Neuroscience to Fight Stigma Around Mental Health. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 15. <https://doi.org/10.3389%2Ffnbeh.2021.812184>

Artemeva, N., Rachul, C., O'Brien, B. y Varpio, L. (2017). Situated Learning in Medical Education. *Academic Medicine*, 92(1), 134. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000001495>

Bates, J. y Ellaway, R. H. (2016). Mapping the dark matter of context: a conceptual scoping review. *Medical Education*, 50(8), 807-816. <https://doi.org/10.1111/medu.13034>

Bates, J., Schrewe, B., Ellaway, R. H., Teunissen, P. W. y Watling, C. (2019). Embracing standardisation and contextualisation in medical education. *Medical Education*, 53(1), 15-21. <https://doi.org/10.1111/medu.13740>

Dillon, J. L., Bacigalupe, M. A., Pujol, S., Moore, M. E. y Mazza, A. (en representación del Equipo de Trabajo del Taller de Parkinson). (2010). Metodología desarrollada para mejorar la calidad de vida de las personas con Enfermedad de Parkinson (EP) mediante la aplicación de los principios teóricos del fenómeno paradójico en el Taller de Parkinson (TdP). *Revista Científica de la Facultad de Ciencias Médicas, Tercera Época*, 2(2),1. http://www.med.unlp.edu.ar/revista/archivos/201012/dillon_%28psiquiatria%29.pdf

Dillon, J. L., Bacigalupe, M. A., Pujol, S., Sánchez, C., Maggi, E., Veneziano, M. y Oleastro, R. (2016). Taller de Parkinson: una mirada interdisciplinaria y co-constructiva. *Revista Científica de la Facultad de Ciencias Médicas, Tercera Época*, 6(5). http://revista.med.unlp.edu.ar/archivos/201612/extension/taller_de_parkinson.pdf

Facultad de Ciencias Médicas [FCM]. (s/f). *Misión*. Recuperado el 3 de julio de 2022 desde <http://www.med.unlp.edu.ar/index.php/institucional/mision>

Feng, J. Y., Chang, Y. T., Chang, H. Y., Erdley, W. S., Lin, C. y Chang, Y. J. (2013). Systematic review of effectiveness of situated e-learning on medical and nursing education. *Worldviews on Evidence Based Nursing*, 10(3), 174-183. <https://doi.org/10.1111/wvn.12005>

Hanff, A. M., Leist, A. K., Fritz, J. V., Pauly, C., Krüger, R., Halek, M., & on behalf of the NCER-PD Consortium. (2022). Determinants of Self-Stigma in People with Parkinson's Disease: A Mixed Methods Scoping Review. *Journal of Parkinson's Disease*, 12(2), 509-522. <https://doi.org/10.3233/JPD-212869>

Koens, F., Mann, K. V., Custers, E. J. y Ten Cate, O. T. (2005). Analysing the concept of context in medical education. *Medical Education*, 39(12), 1243-1249. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02338.x>

Lin, J., Ou, R., Wei, Q., Cao, B., Li, C., Hou, Y., Zhang, L., Liu, K., & Shang, H. (2022). Self-Stigma in Parkinson's Disease: A 3-Year Prospective Cohort Study. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 14. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2022.790897>

Pujol, S., Bacigalupe, M. A. y Dillon, J. L. (2012). Programa Salud, creatividad y movimiento: el Taller de Parkinson. En *Programas de Extensión* (pp. 64-73). Universidad Nacional de La



Plata. http://unlp.edu.ar/uploads/docs/libro_de_programas_de_extension.pdf

Pujol, S., Dillon, J. L., Bacigalupe, M. A., Moore, M. E., Mazza, A., Trola Castano, L., Barnes, A., Maggi, E., Padegimas, M. P., Praderio, L., Escapil, A. y Dillon, G. (2010). Salud, Creatividad y Movimiento en el Taller de Parkinson. *Revista Científica de la Facultad de Ciencias Médicas, Tercera Época*, 2(1),1-2, ISSN 0325-5611 <http://www.med.unlp.edu.ar/revista/archivos/201010/Pujol%28Psiquiatria%29.pdf>

Stuart, H., Arboleda-Florez, J. y Sartorius, N. (2012). *Paradigms lost: Fighting stigma and the lessons learned*. Oxford University Press.

Thornicroft, G., Rose, D., Kassam, A. y Sartorius, N. (2007). Stigma: ignorance, prejudice or discrimination? *British Journal of Psychiatry*, 190, 192-193. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.025791>

Espacio de aprendizaje en la sala de espera de un Centro de Salud

Luis Alberto Salvatore
María Mercedes Medina
Gabriela Tapia
Sebastian Tissone
Melisa Bander

Facultad de Odontología, Universidad Nacional de La Plata
betosalvatore@yahoo.com.ar

RESUMEN

Este documento describe la experiencia de los alumnos cursantes de la Asignatura Odontología Preventiva y Social de la Carrera de Odontología, Universidad Nacional de La Plata, que permitió darle un significado educativo a la sala de espera de un centro de salud de atención primaria, ubicada en la ciudad de Berisso. El objetivo fue convertir la sala de espera en un espacio en el cual los pacientes pudieran de manera amena y divertida, obtener información de interés relacionada con hábitos saludables y salud bucal. El objetivo fue alcanzado a través de la implementación de actividades lúdicas, desde las cuales las personas asimilan y practican lo aprendido. Para evaluar la aceptación de la iniciativa se aplicó una encuesta, cuyo resultado mostró la aceptación de la estrategia e indicó que era un excelente recurso de enseñanza, por lo que se concluye que esta experiencia es valiosa y replicable en otros centros de salud.

PALABRAS CLAVE: Intervención educativa; Educación para la salud; Bienestar social.

INTRODUCCIÓN

La Unidad Sanitaria N° 43 de Berisso recibe de lunes a viernes un aproximado de 100 pacientes por día en su sala de espera. En este espacio confluyen los adultos acompañantes y los niños, quienes tienen características particulares, edades, patologías e intereses diferentes. Estos usuarios permanecen un tiempo de espera promedio de 2 horas por persona. Este tiempo en la sala puede ser percibido por los pacientes como poco productivo, agotador y molesto. Es por ello que investigaciones precedentes como la realizada a diversos usuarios del Centro de Salud Villa Candelaria, ubicado en Bolivia,



reseñan que el porcentaje de quejas se fue incrementando a medida que el tiempo de espera fue mayor ([Morales Rivas & Carvajal Garcés, 2008](#)) o como los resultados del estudio descriptivo-exploratorio realizado en el Ambulatorio de Pediatría del Hospital de las Clínicas de la Facultad de Medicina de Ribeirão Preto de la Universidad de São Paulo, el cual reportó que en el tiempo de espera, los niños y sus acompañantes desencadenaban situaciones que generalmente fueron de difícil manejo para ambos. En los niños, la espera causaba ansiedad, agitación, inquietud, nerviosismo, impaciencia, irritación, agresividad y cansancio. Por su parte, los acompañantes intentaban mantener quieto al niño, o minimizar la situación, manteniendo una supervisión constante ([Da Silva Pedro, et al., 2007](#)).

Es importante señalar que en los centros de atención de salud, el paciente es el personaje principal, a quien se debe atender con calidad, oportunidad y eficiencia para satisfacer sus expectativas. Además, su perspectiva es muy importante porque es más probable que los pacientes satisfechos cumplan con el tratamiento y continúen utilizando los servicios de salud ([Morales Rivas & Carvajal Garcés, 2008](#)). Asimismo, la Dra. Eleonora Trilnik señala que la sala de espera es un lugar donde la gente permanece cierto tiempo, a veces más del calculado y que quien allí se encuentra, se prepara para ser atendido, ya que está (o cree estar) con un problema de salud concreto. Por todo ello, debería ser un lugar gratificante, cómodo y estimulante. Esta autora también considera que una buena sala de recepción (como ella misma la denomina) predispone positivamente tanto a los pacientes como a los demás profesionales, y que los pacientes consideran al consultorio como un todo: si el odontólogo (por ejemplo) es bueno, pero la recepcionista no resulta cordial, el paciente tenderá a juzgar negativamente el servicio. ([Trilnik, s.f.](#)).

En esta misma línea de pensamiento, otros investigadores señalan que dentro del espacio hospitalario, o de un centro de salud, los profesionales deben empeñar sus esfuerzos para humanizar la asistencia brindada y hacer que la experiencia de los niños atendidos no sea traumática, pues los objetivos del tratamiento no deben restringirse a salvar vidas y curar enfermedades, sino a prevenir secuelas. ([Da Silva Pedro, et al., 2007](#)).

En función de reflexionar sobre el tiempo de espera en las salas de los centros de salud, se realizan “intervenciones fugaces” en la sala de espera, entendiendo dichas intervenciones como una acción planificada que tiene un objetivo y una direccionalidad, y que percibe a la sala de espera como un espacio vivo de aprendizaje y comunicación; en estas intervenciones se dispone de corto tiempo y, por lo general, sorprenden al auditorio. ([Imberti, et al., s.f.](#)). Desde estas iniciativas surge la experiencia que pretende darle un significado diferente al tiempo de espera en el Centro de Atención Primaria N° 43 de la ciudad de Berisso

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En función de observado surge esta experiencia con la que se pretende convertir la sala de espera del centro en un espacio educativo donde los pacientes pueden, de manera

amena y divertida, obtener información de interés relacionada con hábitos saludables y la salud bucal a partir de intervenciones lúdicas y desarrollo de temas relacionados con los grupos de alimentos saludables y salud bucal, el manejo de conductas y hábitos alimentario entre muchos otros, contribuyendo así no sólo con la optimización de la espera sino también con el reforzamiento de la información impartida en consultas y talleres dentro del centro.

El diseño y la ejecución de la iniciativa tienen como objetivo impactar positivamente en la salud y condiciones de vida de los pacientes que permanecen en la sala de espera, a través de múltiples estrategias en las que se combina la información, el entretenimiento y la educación. Trata de intervenciones relacionadas con la actividad lúdica y sobre acciones preventivas y de actividades de fortalecimiento de acciones que promueven la promoción, protección y educación para la salud bucal.

La responsabilidad de la promoción y protección de la salud corresponde a todos los profesionales de la salud, las instituciones, y los gobiernos. Consideramos que los centros de salud deben jugar cada vez más un papel de mayor responsabilidad.

Siguiendo los fundamentos de la Carta de Ottawa (1986), entendemos la importancia de la promoción de la Salud Pública reconociendo que la salud se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana y no solo cuando se presenta la enfermedad que requiere una cura. Para ello se propuso la generación de un dispositivo que incorpore diferentes actores, en este caso la presencia de payasos en la sala de espera.

La sala de espera se torna un espacio potencial para intervenciones preventivas que permitan irrumpir en el futuro en otros centros donde las familias concurren.

La promoción de la salud favorece el desarrollo personal y social en tanto que proporcione información, que potencie las posibilidades de mejorar la calidad de vida.

De este modo se incrementan las acciones disponibles para las familias ejerzan mayores intervenciones sobre su propia salud, contexto y para elegir aquello que propicie la salud (Ottawa, 1986).

Aunque hay varios abordajes de la educación en salud, se menciona “la educación lúdica”, la cual se seleccionó porque conlleva a la participación, el disfrute y la creatividad a partir de la vida cotidiana. La educación lúdica de acuerdo a Nunes de Almeida tiene como objetivos “... la estimulación de las relaciones cognoscitivas, afectivas, verbales, psicomotoras, sociales, la mediación socializadora del conocimiento y la provocación de una reacción activa, crítica [y] creativa...” de las personas en pro de su bienestar (Nunes de Almeida P,1994)

Por otra parte, como lo señala Velásquez, el ambiente lúdico de aprendizaje va más allá de la pregunta ¿con qué? y se ocupa por el ¿cómo?, cuya característica principal es la flexibilidad del pensamiento creativo (Velásquez J J, 2008).

Esta modalidad busca que a través de juegos, simulaciones o dinámicas la persona asimile y ponga en práctica lo aprendido, desarrollando competencias personales y



permitiendo un adecuado proceso de reflexión y voluntad de experimentación por parte de quien aprende (8) ([Rodas Carrillo, 2015](#)). Este tipo de aprendizaje se utiliza de una manera consciente, planificada y dirigida, adaptándola a los diversos estilos de aprendizaje y edades que pudiesen tener los presentes en la recepción de la unidad sanitaria.

Importante señalar experiencia realizada por alumnos de Asignatura Odontología Preventiva y Social de la Carrera de odontología, Universidad Nacional de La Plata quienes los días jueves son responsables del espacio entre las 8:00 a.m. y las 17:00 p.m. Los beneficiarios directos son los niños, los adolescentes, y los adultos que los acompañan (padres, abuelos, tíos, hermanos y cuidadores) o que visitan el centro por diversas consultas y patologías. Esta iniciativa se fundamenta en ideas como las expresadas en el documento “Animación Hospitalaria. Guía de orientación y recursos” ([Souto, et al., 2004](#)) en las que se reconoce que las actividades lúdicas y recreativas son fundamentales “para un correcto desarrollo físico, psíquico, emocional y social, tanto de niños, jóvenes, adultos y tercera edad. A través de este tipo de actividades se desarrollan distintos aprendizajes, a la vez que se va conformando la personalidad del individuo.”.



Planificación

En la planificación se consideran algunos temas de interés expresados por los profesionales de la salud trabajando en dicha institución, como así también por los mismos usuarios. Por ejemplo: hábitos saludables y salud bucal, meriendas saludables, manejo ante traumatismos dentarios, etc.

La planificación contempla los objetivos de la intervención, las actividades para alcanzar dichos objetivos, los recursos que se utilizarán, así como la duración de las actividades

Ahora bien, en esta experiencia se considera un espacio de aprendizaje la sala de espera y el ambiente como un estímulo fundamental para favorecer el aprendizaje de los pacientes; esto implica atender algunos de los elementos propuestos en el libro “Aprendizaje creativo y continuo”, entre los cuales están: el clima creativo, los sentidos e indicadores en creatividad,

En el texto se define el clima creativo como aquel que favorece la confianza, la espontaneidad, la libertad de expresión, la cooperación, la tolerancia y la colaboración, así como la valoración de las personas (o en este caso, de los pacientes). En el caso de los sentidos, el texto plantea que la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato son vías de entrada de la información, mientras que las respuestas al estímulo se manifiestan a través de dos vías salientes: motricidad y movimiento corporal, lenguaje y contacto con los demás; por esto se aplican actividades que van desde lo auditivo hasta lo kinestésico. Los indicadores propios en creatividad deben formar parte de estrategias estimulantes y ambiciosas. ([Rodríguez Estrada & Violant Holtz, 2006](#)).



Una vez realizada la planificación comienza la actividad. Los payasos se ubican en la sala de espera, se presentan a los pacientes y les dan la cordial bienvenida.

Se aprovecha la oportunidad para reforzar las normas generales de funcionamiento del centro y hacer énfasis en que los pacientes deberán estar atentos al llamado de la consulta.



Acción

Los payasos, a partir de una previa planificación considerando cada uno de los elementos del ambiente, fomentan un clima creativo que genera respuestas favoreciendo el aprendizaje en los pacientes. Se utilizan juegos y cuentos interactivos, títeres, prácticas simuladas y supervisadas de técnica de cepillado con la utilización de macro-modelos y macro-cepillos que promueven la participación del usuario y la construcción activa de sus aprendizajes de manera vivencial y significativa. Se estimulan los conocimientos adquiridos por el niño a través de tareas didácticas como rompecabezas con figuras alusivas a educación bucal, donde los usuarios-niños en compañía de la entrañable figura del payaso, lo van armando; pinturas en láminas permitiendo espacios de reflexión para generar una actitud positiva hacia los cambios y favoreciendo la comprensión de los temas abordados por los especialistas en las consultas y talleres.

En la actividad que se realiza en la sala de espera, el juego y la teatralización constituyen el recurso por excelencia y permite compartir experiencias y enseñanzas, generando la participación de niños y adultos y favoreciendo un clima de armonía, cooperación y convivencia.



Despedida

Como actividades de cierre se aplicó una encuesta a los usuarios, adolescentes y adultos de ambos sexos, que estaban presentes en la sala de espera, con el propósito de conocer su opinión acerca de la actividad realizadas en el marco “Sala de espera un espacio de aprendizaje”. Los resultados más destacados fueron los siguientes: el 90 % consideró entre excelentes y buenas dichas actividades, asimismo el 61 % calificó como “educativo”, el tiempo de espera y el 28 % como “útil”; “amplía sus conocimientos” 26 %, “obtener información” 18 % y “aclarar dudas” 14,4 %.

A continuación estos porcentajes son reflejados en los siguientes comentarios de los usuarios:

“Excelente recurso para dar conocimiento de manera oportuna para ayudar a modificar hábitos”. Médica pediátrica de la institución.

“Aprendí más cosas para llevar un mensaje a mi familia y vecinos.” Usuario

“Es la primera vez que escucho una charla sobre salud bucal.” Usuario.

“Hoy jugué y aprendí a cuidar los dientes.” Usuario niño.

Se invitó a la lectura de diferentes publicaciones disponibles para su consulta presentes en el área de recepción del centro y sala de espera, realizadas por los alumnos sobre temas relacionados con la nutrición, hábitos saludables y salud, piercing y salud bucal. También Guías para padres donde se abordan diferentes temáticas de interés (traumatismos bucales, primera consulta odontológica.)



CONCLUSIONES

Lo que comenzó como una intervención lúdica y participativa que buscaba distraer educativamente a los usuarios presentes en la sala de espera de la Unidad Sanitaria, al observar la participación de los niños en los juegos y el impacto reflejado en la encuesta realizada a adolescentes y adultos de ambos sexos, presentes en la sala de espera con el propósito de conocer su opinión acerca de la actividad realizadas nos lleva a replantearnos



a la sala de espera como un espacio de aprendizaje mutuo (paciente -centro) con intervenciones con diferentes problemáticas y soluciones en relación a la salud bucal, con una sostenibilidad en el tiempo, articulada en una cadena de actividades teniendo el objetivo como brújula de este camino, siendo los pacientes y acompañantes que participan quienes nos impulsan y guían hacia donde seguir y cómo continuar.

Hablar de educación para la salud, poniéndolo en agenda de la institución.

Promover acciones en torno a la prevención y promoción de la salud bucal, que es lo que hace que se produzca movimiento y que esto pueda ser leído y resignificado para seguir pensando en otros caminos posibles de trabajo.

Cabe mencionar , que esta experiencia ha contado con la valiosa participación de 33 estudiantes de diferentes años de cursada , lo cual representa un enriquecimiento mutuo: los estudiantes ponen en práctica valores, los conocimientos adquiridos, desarrollan habilidades relacionadas con el trato al público y con poblaciones vulnerables y demuestran su creatividad tanto en la planificación como en la ejecución de las actividades; el centro se beneficia fortaleciendo alianzas con instituciones educativas e incrementando el número y la variedad de las actividades, entre otros ítems.

BIBLIOGRAFÍA

Pedro, ICDS, Nascimento, LC, Poleti, LC, Lima, RAGD, Mello, DFD y Luiz, FMR (2007). Jugando en la sala de espera de un servicio ambulatorio infantil bajo la perspectiva de niños y sus acompañantes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem* , 15 , p.9.

De la salud, Promoción (1986). Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. OMS.

Española, C. R. (2004). Animación Hospitalaria, guía de orientación y recursos. Recuperado de: http://www.infanciahospitalizada.org/contenidos/images/stories/guia_animacion_hospitalaria.pdf

Imberti, J., Iñón, C., Conte, S., & Carral, L. (2010). Intervenciones Fugaces en temas de salud. Salas de espera. Edupas.

Márquez, M. I. R., & Alves, I. C. (2016). Espero y aprendo: una experiencia educativa en un centro de salud. *Educere*, 20(65), 37-44.

Morales Rivas, M., & Carvajal Garcés, C. F. (2008). Percepción de la calidad de atención por el usuario de consulta externa del centro de salud Villa Candelaria. *Revista médica (Cochabamba)*, 19, 24.

Moret, D. (7 de octubre de 2019). 7 consejos para pedir una hipoteca. Rastreator. <https://www.rastreator.com/hipotecas/consejos/pedir-una-hipoteca.aspx>

Nunes de Almeida P. (1994). Educación Lúdica, Ediciones San Pablo, Bogotá, s.a.

Rodas Carrillo, M. B (7 de agosto 2022).Gestiopolis. <https://web.archive.org/web/20150119103227/http://www.gestiopolis.com/canales5/rrhh/hfainstein/h17.htm>

Rodríguez Estrada, M. & Violant Holtz, V., (2006). Aprendizaje creativo continuo. Primera edición ed. D. F, México: Trillas. pp.160

Trilnik, E. (07 de agosto de 2022). Trilnik-sala de espera-1.pdf [Formato Portátil de Documento].
<http://www.aou.org.uy/pdf/estructura/Trilnik%20-%20sala%20de%20espera-1.pdf>

Velásquez J J. (2008). Ambientes lúdicos de aprendizaje. Editorial Trillas, México.



Instalación de cocinas institucionales en barrios vulnerables de La Matanza

Leonardo Battaglia
Vanina Chiavetta
Agustín Lohigorry

Universidad Nacional de La Matanza
lbattaglia@unlam.edu.ar

RESUMEN

Desde 2018, el Observatorio Social de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) implementa el Programa de Intervención Comunitaria en Barrios Vulnerables, el cual se nutre de diversos estudios de investigación para llevar a cabo acciones vinculadas al Desarrollo local, en alianza con sociedades científicas y organizaciones de la sociedad civil.

Junto con la Diplomatura Energía y Desarrollo Sostenible: Herramientas para la práctica, dependiente del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas (DIIT) y la Asociación Civil Ingeniería sin Fronteras Argentina (ISF-Ar), y la participación de Hacono, fabricamos ocho cocinas eficientes tipo *rocket*, que fueron donadas a comedores comunitarios del Distrito. Estas cocinas fueron construidas en talleres realizados entre abril y junio de 2021.

Esta experiencia pedagógica buscó, por un lado, incentivar el compromiso de estudiantes y docentes de la UNLaM con la realidad del territorio, propiciando una formación profesional con un perfil comunitario y por otro, facilitar la transferencia tecnológica y de saberes comunitarios a partir del trabajo articulado entre distintos actores institucionales.

PALABRAS CLAVE: Cocinas Rocket; prácticas profesionalizantes; transferencia tecnológica; diálogo de saberes.

DESARROLLO DEL TRABAJO

INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores desafíos que debe responder la Universidad, es aquel de conocer de qué manera se vincula o relaciona con la sociedad, es decir, saber si ella es efectivamente pertinente para la sociedad que la contiene. Esta vinculación tiene que ver, por un lado, con

el análisis e interpretación de los intereses, necesidades y demandas de la sociedad, por otro, con la satisfacción de esas demandas por parte de la universidad, y, por último, con la generación de procesos autorreflexivos que lleven a los actores a analizar las vinculaciones.

A partir de una concepción multidimensional e interrelacionada, se identificó un conjunto de barrios que se destacaban por el retraimiento de la participación ciudadana, la escasez de espacios públicos, el debilitamiento de los lazos sociales, problemas de infraestructura y dificultad en el acceso a los servicios básicos. En estos barrios se realizó un diagnóstico territorial a través de la configuración de Líneas Base de Información Territorial (LBIT). El reconocimiento de actores y el estudio de la LBIT, permitió describir la situación inicial de una parte de la población objetivo de esta práctica pedagógica, así como de su contexto: se determinaron altos índices de vulnerabilidad como consecuencia de un conjunto de factores ambientales, sociales y económicos que, de manera interrelacionada y diacrónica, se materializan en la escasez de inversiones económicas, en el debilitamiento de la cohesión social y en elevados costos ambientales que se derivan de lo anterior. Asimismo, se identificó una serie de problemas que son constantes en prácticamente todos los barrios vulnerables seleccionados y se decidió trabajar con una dimensión particular: la alimentación.

El encarecimiento de los alimentos, la insuficiencia del salario para cubrir las necesidades básicas y el desborde de los servicios de atención social hacen que las familias que allí viven, se vean obligadas a concurrir a los comedores comunitarios que se constituyen en el espacio físico y social para la preparación y el consumo de alimentos entre la población. En la mayoría de los barrios diagnosticados, los comedores surgen por necesidad, por emergencia y sus referentes se constituyen para la atención de la demanda alimentaria.

La crisis económica golpea también a los merenderos y comedores comunitarios. Por eso, se vieron obligados a extremar las formas de conseguir insumos para cocinar la mayor cantidad de comida posible. Pero la falta de alimentos no es el único problema que aqueja a los comedores comunitarios: el método de cocción resulta también un limitante, ya que el gas envasado (el gas de red no está disponible y/o su instalación no es factible por sus requerimientos y costo) para el uso de artefactos como anafes y cocinas tuvo un incremento de precios sustancial, aun considerando los precios subsidiados de la garrafa social. Asimismo, cuando acceden a gas envasado, muchas veces es de mala calidad, con garrafas con contenido de agua y/o cuyo gas ocasiona una combustión deficiente.

Entonces, en espacios como estos se han visto métodos alternativos de cocción, mediante madera o leña, que muchas veces son inseguros por exponer los alimentos y/o el ambiente del comedor al humo de la combustión, a veces deficiente o incompleta.

Para enfrentar estos problemas, **la práctica pedagógica** propone un método alternativo para cocinar seguro, económico y hasta más rápido, por medio de **la fabricación, instalación y capacitación en el uso de cocinas “institucionales” basadas en cámaras de combustión “rocket”**. El tamaño de estas cocinas, su facilidad de operación,



el combustible requerido (madera o leña) sumado a su combustión eficiente y mayor eficiencia de transferencia de calor, las hace muy útiles para instituciones, como, por ejemplo, comedores comunitarios.

Por otra parte, trabajar conjuntamente en el problema implicó:

- a) La promoción de la integración social de la comunidad.
- b) La transferencia tecnológica, en un marco de derechos vulnerados y con el foco en su aplicación social, a cargo del equipo de docentes y estudiantes y de la Diplomatura en Energía y Desarrollo Sostenible.
- c) En línea con lo anterior, es fundamental la tarea facilitadora del equipo docente, resaltando el rol transformador que tiene la Ingeniería como disciplina, en un marco de autodesarrollo y empoderamiento de las comunidades, incentivando el compromiso social con las realidades de los territorios, propiciando así una formación profesional con perfil comunitario.
- d) El fortalecimiento de los recursos en poder de la comunidad: la misma posee capital social, concebido como un conjunto de recursos actuales o potenciales relacionados con las posiciones de una red de relaciones.
- e) Responder a la demanda de la comunidad del emergente respecto a disponer de una fuente de energía factible y asequible para la cocción de los alimentos.
- f) La profundización del Desarrollo Local, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida de estas familias.

Finalmente, se espera que esta práctica pedagógica, mediante su difusión, pueda ser replicada en otras comunidades, considerando la buena aceptación que han tenido las cocinas en los espacios que las han recibido y ya las están utilizando.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Etapa inicial de la práctica pedagógica

En la etapa del diagnóstico se diseñó y aplicó una encuesta como instrumento metodológico para la recogida de datos.

Las principales dimensiones del relevamiento fueron: 1) Cantidad de adultos y niños/as que asisten al comedor/merendero; 2) Cantidad de viandas producidas; 3) Conocimiento de los/las referentes sobre la cocina institucional Rocket; 4) Nivel de interés de los/las referentes en la participación de las capacitaciones; 5) Nivel de interés sobre la posible participación de las vecinas y vecinos del barrio; 6) Opinión de los encuestados/as sobre la posible accesibilidad a la cocina institucional; 7) Reconocimiento de beneficios que pudieran obtener con la instalación de la cocina; 8) Estructura edilicia del espacio; 9) Recursos disponibles.

Quienes respondieron la encuesta, afirman en un 50% tener conocimiento de las Cocinas institucionales. En cuanto al dato de opinión sobre accesibilidad y beneficios de la

instalación de la cocina en los espacios, muestra respuestas basadas fundamentalmente en dos aspectos: mencionan el ahorro económico de energía para la cocción (la mayoría no accede a la garrafa social) y la rapidez en la cocción de alimentos.

En cuanto al edificio de los comedores y merenderos, el 98% posee una cocina de uso familiar detallando que son de 4 hornallas (algunos con horno sin funcionar). Se destaca la mención de dos espacios que especifican que, cuando no disponen de recursos financieros para comprar la garrafa, reemplazan el gas envasado por la leña de poda.

Planificación y ejecución de actividades previas a los talleres

Una vez producido el diagnóstico, se realizaron tareas de preparación de los talleres y la convocatoria a quienes participarían de los mismos, entre ellos, vecinas y vecinos de los barrios, alumnado voluntario de las carreras de Ingeniería de la UNLaM, equipo docente para la facilitación de los talleres, alumnado y comunidad de la Diplomatura en Energía y Desarrollo Sostenible, como también voluntarios y voluntarias de ISF-Ar.

Para el dictado de los talleres, se actualizaron instrumentos preexistentes, como un paso a paso confeccionado en instancias anteriores y se diseñó un material gráfico sobre biomasa y sobre la cocina institucional, tomando como parámetro sus usos generales y los cuidados en su manipulación; este material se presenta a continuación.

Figura 2. Material gráfico para talleres

Herramientas

- ELECTRICAS**
Amoladora de mano (con discos de corte y discos flap), Agujeradora eléctrica con mechas para metal; Atomilladora baterías (opcional).
- MANUALES**
Martillo, cortafierro, maza, Cinta métrica, punta de trazar, punta de marcar, escuadra, compás (opcional).
- ELEMENTOS DE SEGURIDAD**
Gafas ó careta facial (para proteger los ojos), protectores auditivos (para el uso de amoladora), Guantes (para la manipulación de herramientas, chapa cortadas y otras actividades) y calza de cerrado.

Beneficios del uso de la biomasa (madera) para la calefacción y la cocción de alimentos

Dentro de los beneficios que encontramos en el uso de los biocombustibles sólidos (madera) para la calefacción y la cocción están su gran disponibilidad en todos los territorios en general, la posibilidad de almacenarla de forma sencilla, y su poder calorífico apto para el uso dado.

Asimismo, si se utiliza madera proveniente de la poda urbana, residuos de madera, o restos de árboles caídos en zonas rurales o urbanas, etc. prácticamente no tiene costo además de redirigir parte de la masa de los residuos verdes urbanos. Se convierte un residuo en un recurso energético. La combustión de la biomasa aporta sólo carbono contemporáneo, a diferencia de la combustión de combustibles fósiles que adiciona nuevos gases de efecto invernadero a la atmósfera. Es por esto que el aprovechamiento de la biomasa como combustible reemplazante de los combustibles fósiles resulta conveniente frente a la crisis climática actual.

En particular, existe una alta disponibilidad de la fuente de combustible para estas cocinas en las comunidades donde se encuentran los comedores (madera de pallets, cajones de verdura, etc.; o leña, proveniente de restos de poda o ramas de árboles caídos).

Beneficios y funcionamiento de la cocina institucional Rocket

En este tipo de cocina la combustión es eficiente (se quema casi toda la madera y quedan solo cenizas) y mayor eficiencia de transferencia de calor (convertir esa madera en calor al quemarla, para poder calentar y cocer los alimentos).

Por ello, la principal característica de este dispositivo para cocinar en ollas de 50 litros es el ahorro integral (económico y energético), su simplicidad y su rapidez (hervir 40 litros de agua en una olla de manera convencional implica 1:45 horas para hervir; en cambio, con esta cocina, usando la madera de un cajón de verdura -aprox 2 Kg- se calienta la misma cantidad de agua en 45 minutos). Ganamos en tiempo de las personas encargadas del cuidado y atención de la cocina.

Ahorro económico
Usualmente la madera de cajón de verdura o de pollos, y la madera de poda, es conseguible de manera gratuita en entornos urbanos. Esto representa un ahorro del 100% en el

Materiales

- 2 tableros de chapa de 200 litros, vacíos y limpios.
- Cámara de combustión previamente hecha.
- Olla de aluminio de 40 cm X 40 cm (50 litros).
- Cortes de chapa para piezas internas.
- Anillo de aislación en hormigón allivianado al slante (cemento, arena y perlita agrícola).
- Caños de chapa galvanizada y sombrero para la chimenea.
- Malla metálica y perfiles metálicos para realizar una protección de seguridad para evitar tocar chapa caliente lateral durante el uso de la cocina.
- Herrajes, tornillería variada.
- Cinta adhesiva de aluminio.
- Pintura resistente a alta temperatura.

CONTINUA EN LA PROXIMA PAGINA >



Recomendaciones en el uso de la cocina

1. Juntar leña /maderitas, secas, y cortar/ hachar de ser necesario, para que no sobresalgan de la boca de carga al alimentar la leña. Mantener seca.
2. Encender la cocina retirando la olla antes, empezando con bollos de papel y cartones/ maderitas / ramitas pequeñas que se pueden arrojar desde arriba, para lograr que queden en el centro de la cámara de combustión sin dificultad. Una vez con buen fuego encendido, colocar la olla y seguir alimentando el fuego por la boca de carga.

NOTA: En lo posible, ir llenando la olla (agua, alimentos, etc.) ya puesta en posición con la cocina encendida.
3. La regulación de potencia de la cocina se realiza controlando la cantidad de leña que se quema. Si se quiere más fuego, se ponen más ramas a la vez. Si se quiere menos potencia, se retira un poco la leña. La experiencia del usuario y su sucesivo uso del dispositivo resultará en un desempeño apropiado.

NOTA: Considerar que la cocina funciona de manera más eficiente cuando la olla está llena o casi llena, ya que el calor la rodea entoda su superficie.
4. Disminuir la alimentación de leña cuando se está finalizando la cocción, para no seguir cocinando en exceso una vez logrado el punto buscado.
5. Retirar la ceniza por la boca horizontal regularmente. Si se retira con la cocina encendida, depositarla en un recipiente metálico.

costo de la energía para cocinar.

Ahorro energético
La forma que se encuentra diseñada de manera eficiente en la transferencia de calor permite usar menos de la mitad de la energía requerida por los dispositivos convencionales.

La cámara de combustión tipo **rocket** logra la **combustión eficiente de la madera**, mediante un diseño apropiado que **contempla su forma y proporciones**. La **aislación de la zona de combustión con los anillos de hormigón aislante** permite lograr las temperaturas necesarias para el buen desarrollo de la combustión, que debe ser superior a los 600°C.

La segunda eficiencia en este dispositivo es la **eficiencia en transferencia térmica** (dejar el calor en el dispositivo de cocción). El calor generado por el fuego es conducido por los gases de combustión (lo que sería el humo en un dispositivo ineficiente) y es transferido a la olla, tanto en el disco de fondo de la olla, como así también a través de las paredes laterales de la misma, pues los gases son forzados a seguir en contacto con ella por una pieza que se denomina "pótlera". Finalmente, al sobrepasar el límite de la "pótlera", los gases bajan hasta llegar a la altura de la salida de la chimenea.

Medidas de seguridad

1. **ANTES Y DURANTE EL USO**
Todo el espacio 1 metro al rededor de la boca de carga de leña de la cocina debe estar libre de materiales combustibles (madera, aceite, etc.) o elementos que pudieran ser dañados (ropa, etc.). El ámbito de la cocina debe estar ventilado cumpliendo los mismos requisitos que cuando se usa un dispositivo a gas.
2. **DURANTE EL USO**
Tener precaución con la temperatura de la chapa exterior de la cocina y los contactos no intencionales. En este caso, la cocina contará con una separación realizada con malla metálica y perfiles de separación, que impida que se pueda tocar directamente. No alimentar leña o madera en exceso, ya que pudiera salir de la boca de carga hacia afuera. No usar otro tipo de combustible más que la madera. No usar solventes volátiles para el encendido o el uso (alcoholes, naftas, aguarrás thinner, etc.)
3. **LUEGO DEL USO**
Asegurar que, al finalizar el uso de la cocina, y por ello seguramente no estar presente persona alguna, no queden maderas en la cámara de combustión (de ser necesario, se recomienda retirar y apagar con agua en algún recipiente como un balde de chapa, por ejemplo).

Diagrama de la cocina

El diagrama muestra una sección transversal de la cocina. En la parte inferior, se indica la 'Alimentación de leña' que entra en la 'Cámara de combustión (interior)'. Esta cámara está rodeada por un 'Aislación térmica' y contiene un 'Fuego'. Encima del fuego hay un 'Tambor' y una 'Olla de aluminio'. Los gases de combustión suben y salen a través de 'Caños de chapa' que forman la 'Salida de gases'. El exterior de la cocina se etiqueta como 'Cocina Institucional (exterior)'. Se muestra también el flujo de 'Aire' que entra por la parte inferior.

Ejecución de los talleres para la construcción de las cocinas (4 jornadas)

La ejecución de los talleres implicó cuatro jornadas de entre 8 y 10 horas en la UNLaM distribuidas de la siguiente manera:

- Jornada 1: 2 cocinas = 4 personas divididas en 2 grupos + 3 facilitadores de la jornada;
- Jornada 2: 2 cocinas = 7 personas divididas en 2 grupos + 4 facilitadores de la jornada;
- Jornada 3: 2 cocinas = 7 personas divididas en 2 grupos + 4 facilitadores de la jornada;
- Jornada 4: 2 cocinas = 8 personas divididas en 2 grupos + 4 facilitadores de la jornada.

Instalación y puesta en funcionamiento de las cocinas construidas

Las planificación y ejecución de las instalaciones implicó, en primera instancia, la visita previa a los *ocho* espacios, para definir materiales requeridos, mejores lugares para el montaje y tareas previas a cargo de los espacios (Agosto-2021). En segundo lugar, la realización de la jornada de puesta en común y capacitación con los espacios, incluyendo la instalación de la primera cocina (Agosto-2021). Luego, la distribución de las siete cocinas restantes a los otros espacios (Agosto-2021) y finalmente, la instalación de las siete cocinas restantes (Agosto-2021 a Octubre-2021).

Evaluación de los logros alcanzados

La evaluación es un proceso ininterrumpido que implica reflexión sobre la acción y, en este proyecto, se realizó en varios momentos. El primer momento, evaluación ex ante, se efectuó a través de la construcción de la LBIT y se basó en experiencias anteriores, estimando costos, beneficios y valorando, por ejemplo, las condiciones de espacios físicos de los comedores, la asistencia a las reuniones con los diferentes actores, midiendo el nivel de motivación para sumarse a la práctica y, a partir de esta información, se adoptaron las decisiones de implementación de la práctica.

Durante el proceso de ejecución se realizó una evaluación de monitoreo que midió la eficacia del mismo y aspectos técnicos que hacen a la construcción de las cocinas, determinando posibles ajustes que se requieran.

En cuanto a los actores implicados (alumnado, el equipo de docentes y otras personas que facilitaron las actividades) participaron del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada etapa. Además, se realizó una evaluación de la participación en estas jornadas de construcción.

El momento final de evaluación ex post, se llevó a cabo al culminar la práctica pedagógica y consistió en la sistematización y explicación de los resultados acumulados a la fecha de la evaluación. Además, se generaron espacios para la discusión colectiva de todos los actores involucrados.

Resultados cuantitativos logrados

1. Ocho cocinas institucionales para la cocción de alimentos en base al diseño “rocket”, construidas e instaladas en los comedores seleccionados. Establecimiento de una red de usuarios, para fomentar el mejor uso de las cocinas, buenas prácticas y aspectos de seguridad y mantenimiento.
2. Aplicabilidad social: alcance a 1300 familias que concurren a los comedores y merenderos seleccionados. Vecinas y vecinos referentes capacitados en aspectos constructivos, instalaciones y funcionamiento de las cocinas (un promedio de 2 por espacio).
3. 26 alumnos y alumnas participantes, que adquirieron la formación para la construcción de cocinas institucionales, con vocación emprendedora y una mayor preocupación por el desarrollo sostenible y la aplicación social de su profesión para la mejora de la calidad de vida.
4. Ahorro económico (\$) y disminución de emanaciones de CO₂: usando el dispositivo propuesto, sólo se consumen aproximadamente 2 kg de madera (2,83 kgCO₂), versus los 1,45 kg de Butano (4,11 kgCO₂). Esto da como ahorro estimado 1,28 kgCO₂, un 31% de lo emitido en el caso del butano. Adicionalmente, si suponemos que la madera usada provendrá de restos de poda o reforestación, la emisión de CO₂ sería neutra (se libera en la combustión lo capturado durante el crecimiento del árbol); en



el caso del gas, no es así. Usualmente la madera de cajón de verdura o de pollos, y la madera de poda, es conseguible de manera gratuita en entornos urbanos. Esto representa un ahorro del 100% en el costo de la energía para cocinar.

CONCLUSIONES

Los talleres y los encuentros con referentes y vecinos y vecinas sobre el uso y beneficio de esta tecnología fueron exitosos, ya que las personas manifestaron que: a) esta tecnología podía contribuir a solucionar un problema social; b) reconocieron la importancia del principio de combustión eficiente; c) tomaron contacto con diversas herramientas técnicas; d) se comprometieron en compartir el conocimiento adquirido con otras personas.

Los impactos logrados en las personas que participaron en la práctica pedagógica descrita han sido, por ejemplo, la transferencia de conocimiento y las capacidades en I+D de la universidad, y otros actores fuera del ámbito académico; en los espacios comunitarios de los comedores y merenderos.

Respecto al alumnado participante, ha logrado fortalecer sus competencias y destrezas de comunicación, interpersonales y las nociones de trabajo en comunidades.

Asimismo, a través de la experiencia desarrollada, se compartieron y recuperaron saberes de la propia comunidad y las prácticas en el territorio contribuyeron al saber científico, potenciando el sentido de participación, el impacto de la ingeniería en la sociedad.

El equipo docente participante coincide en que esta tarea debe ir acompañada de metodologías y herramientas disponibles socialmente, para que la misma comunidad se apropie de estos saberes (Tecnologías Apropriadas). Y que, al mismo tiempo, al realizar actividades y tareas en las que se apliquen los conocimientos y se incluya la resolución de problemas y situaciones experimentales, los y las participantes puedan ser protagonistas de los fenómenos que se explican, fomentando el interés por la ciencia.

Las actividades desarrolladas buscan la promoción de la ciencia y la tecnología, a través de la democratización de los productos científico-tecnológicos, trabajando en favor del acceso, la apropiación y el uso de las producciones alcanzadas por una comunidad, que dejan de ser individuales o particulares, para convertirse en colectivas.

Por otra parte, a partir del intercambio de actores locales (universidad - comunidad), se contribuyó en el fortalecimiento de las redes comunitarias que ampliarían el capital social del propio territorio. Además, que las mujeres, organizadas y empoderadas, visibilicen su liderazgo en la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

de Souza Santos, B. (1995). De la idea de la Universidad a la Universidad de las ideas. Cortés Ed.

Echeverría, J. (2008). Apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación, *CTS - Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, vol. 4, nº 10, pp. 171 – 182

Fressoli, M.; Dias, R y Thomas, H. (2012). Innovation and inclusive development: Analyzing learning's and constrains from pro-poor innovation for South America. Paper presentado en Globelics 2012, Hangzhou – China, Noviembre 2012.

Garrido, S.; Lalouf, A. y Moreira, J. (2014). Tecnologías para la Inclusión Social y Dinámicas de Desarrollo Sustentable. Análisis socio-técnico de experiencias de Desarrollo Local basadas en el aprovechamiento de energías renovables. Universidad Nacional de Córdoba. *Astrolabio. Nueva Época, Número 12, 2014*. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/7365/8583>

Jara Holliday, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico y transformador. *Docencia [Internet]; (55):33-9*. Recuperado de: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2015/06/Entrevista-Oscar-Jara-Revista-Docencia.pdf>



La Radiación sale a la comunidad. Parte III

Ramiro Livio Dominguez Guidi
Guillermo Andres Gulayin
Paula Mariela Tomas
Marisa Elena Fernandez Janyar
Patricia Ester Castelli

Facultad de Odontología, UNLP
ramirodg87@gmail.com

RESUMEN

En general las personas conocen lo que es una radiografía, pero la mayoría desconoce que se utilizan radiaciones ionizantes las cuales son acumulativas durante toda la vida del ser humano y que las cuales pueden causar posibles efectos perjudiciales sino se utilizan las medidas de radioprotección. Existen diferentes centros de Atención Primaria en La Plata, Gran La Plata y Berisso donde se trabaja con equipos radiográficos dentales que utilizan radiaciones ionizantes. La radioprotección es un tema poco abordado en proyectos de extensión universitaria y salud pública. Este proyecto de extensión se articula con la docencia ya que en la carrera de Odontología los alumnos realizan sus prácticas en los centros operativos de Atención Primaria pertenecientes a la FOLP donde desarrolla parte de sus prácticas clínicas (ya que en los centros se brinda atención odontológica), por lo tanto los alumnos están en contacto con radiaciones ionizantes y deben conocer las medidas de radioprotección para su propio cuidado como para al de los/as usuarios de los servicio de salud.

PALABRAS CLAVE: Radioprotección; Salud; Intervención;

DESARROLLO DEL TRABAJO

INTRODUCCIÓN

La característica destacada de este proyecto consiste en que la comunidad conozca, participe activamente y tome conciencia de efectos, riesgos y enfermedades que derivan de la acción de las radiaciones y al mismo tiempo generar prácticas de aprendizaje en los/

as estudiantes sobre los cuidados en radioprotección con una lógica de derechos.

Siguiendo a Steiman J la práctica docente es un tipo particular de práctica social. Al reconocer que es una práctica social se entiende que estamos interviniendo en un campo que es complejo y diverso como todos los procesos sociales. La práctica de enseñanza desde esta perspectiva nos refiere a una intervención intencional sobre la realidad social de los sujetos, bajo una mediación pedagógica donde los docentes no son el centro de la enseñanza sino mediadores entre esas intenciones educativas y las personas (Steimann 2018). Desde la extensión universitaria se busca intervenir la realidad, se busca a través de la **acción** lograr una transformación social, con el fin no de formar individuos para hacer algo puntual, sino generar la capacidad de pensar, accionar, plantear nuevas maneras y relaciones de afrontar la realidad, porque el solo hecho de acumular conocimiento no alcanza para lograr un cambio; en definitiva debemos actuar para colaborar en ese empoderamiento de la Comunidad para su progreso.

El fenómeno de la radiación es la propagación de energía en forma de ondas electromagnéticas o partículas subatómicas a través del vacío o de un medio material. Existen las ionizantes y no ionizantes. Siendo las ionizantes las que producen los efectos biológicos de los que se debe proteger a cada uno de los integrantes de la comunidad.

La radiación puede afectar el funcionamiento de células, tejidos, órganos y producir efectos como dermatitis, alteraciones de la fórmula sanguínea, caída del cabello, quemaduras, carcinomas, mutaciones y hasta la muerte del individuo. Creemos necesaria la difusión y concientización en la comunidad para que se conozcan los posibles riesgos de las radiaciones y poder prevenirlas. Se debe tener en cuenta que las dosis recibidas con los estudios radiográficos si se cumplen las normas de radioprotección no implican la absorción de dosis altas de radiación. La comunidad está expuesta además a estudios radiográficos médicos. Teniendo en cuenta que en la actualidad ya se está estudiando la probabilidad de aparición de alteraciones con dosis bajas de radiación y como consecuencia a través de su participación exija el cumplimiento de las normas de radioprotección y actúen como multiplicadores de salud. Se decide realizar esta articulación de la Facultad de Odontología con la comunidad de Lisandro Olmos y Berisso debido a que en estas comunidades existen centros de APS donde se trabaja con equipos radiográficos dentales que utilizan radiación ionizante.

De esta manera los/as alumnos/as realizan sus prácticas en los centros operativos de Atención Primaria pertenecientes a la Facultad de Odontología de la UNLP, prestando atención en salud bucal y brindando de esta manera un servicio a la Sociedad. Al desarrollar una actividad clínica (ya que en los centros se brinda atención odontológica), tanto los/as alumnos/as como los/as usuarios/as de los servicios de salud están en contacto con radiaciones por lo que se hace esencial trabajar sobre los cuidados en radioprotección.

Por lo tanto, consideramos que es de suma importancia llevar a cabo este proyecto de extensión interdisciplinaria integrado por docentes de FOLP de las siguientes asignaturas,



odontología preventiva y social, diagnóstico por imágenes, endodoncia, comité de bioseguridad y multidisciplinario integrado por docentes, graduados y alumnos de la Facultad de Odontología y Medicina con un solo objetivo común: Mejorar la calidad de vida a través de estas conductas preventivas.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Lograr la concientización y difusión actuando en la prevención de posibles efectos provocados por la acción de las radiaciones ionizantes en la comunidad de Lisandro Olmos y Berisso.

Objetivos Específicos

Concientizar a la población que asiste a los centros de atención odontológica sobre la problemática.

Generar aprendizajes sobre los cuidados en radioprotección por parte de los estudiantes
Promover en los estudiantes el cuidado de la salud de la población con una lógica de derechos.

Promover y educar a la comunidad través de las medidas de radioprotección
Propiciar la actividad interdisciplinaria y multidisciplinaria entre los/as alumnos/as de la Facultad de Medicina y Odontología para abordar la temática de manera integral.

Lograr la participación comunitaria sobre la temática planteada.

Fomentar conductas preventivas sobre la radioprotección

Destinatarios:

Pacientes de 5 a 80 años, de ambos géneros, que asisten a la cooperativa de agua de Lisandro Olmos, y Club fomento el Carmen de Berisso. Se considera alrededor de 150 destinatarios directos de nuestra intervención y 400 indirectamente.

Metodología

Se crearon grupos de trabajo multi e interdisciplinarios conformados por docentes, alumnos, profesionales de salud y referentes comunitarios para generar espacios de concientización en la Comunidad sobre la utilidad y los efectos de los rayos x sobre el organismo y la radioprotección. Para esto se realizaron charlas informativas, talleres y proyección de material didáctico en las comunidades de Lisandro Olmos y Berisso, muchas

de estas actividades fueron realizadas gracias a las tecnologías de la comunicación (internet) que logran reforzar el vínculo con la Comunidad.

El Material Didáctico fue diseñado por los/as estudiantes supervisados por los/as docentes. Para su confección se tuvo en cuenta las dudas, interrogantes e inquietudes que surgieron de los talleres y encuentros que hubo con algunas personas miembros de la Comunidad. A partir de estos encuentros previos que tuvimos con ellos pudimos detectar las características de nuestros destinatarios para poder diseñar folletos y diapositivas que puedan ser entendidas por ellos y de fácil lectura.

Organizaciones y su localización geográfica:

- Centro de Fomento y Cultural El Carmen de Berisso calle 37 y 126
- Cooperativa de agua Lisandro Olmos ubicado calle 44 y 195.

Se decide realizar esta articulación de la Facultad de Odontología con la comunidad de Lisandro Olmos y Berisso debido a que en estas comunidades existen centros de APS donde se trabaja con equipos radiográficos dentales que utilizan radiación ionizante.



CONCLUSIONES

Si bien la exposición a las radiaciones ionizantes no es un tema que suele dialogarse por parte de la Comunidad, se observa ciertos conocimientos de los peligros que de ella se obtienen. A través de nuestras intervenciones logramos valorizar en la Comunidad los beneficios que nos ofrecen las radiaciones ionizantes para mejorar los diagnósticos y tratamientos; pero lo más importante es concientizar que contamos con medidas para evitar que se produzcan los efectos adversos durante sus procedimientos a través de la exigencia de las medidas de radioprotección a los efectores de salud.

Al mismo tiempo nos permite realizar prácticas de enseñanza promoviendo la reflexión y el pensamiento crítico de nuestros alumnos/as, ya que nuestras prácticas están situadas en el territorio mismo de nuestra Comunidad de intervención. Por lo tanto los/as estudiantes establecen un vínculo entre los/as docentes y los usuarios del servicio comprometiéndose en la Salud de la Comunidad desde los primeros años de sus prácticas clínicas.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez González, Laura Diana; Aldana, María Elena; Carmona, María Rosa (2012). Protección Radiológica, ISBN 13: 978-84-695-5985-7. Número de Registro: 201289470, Fecha De Publicación: 10/10/2012.

D. T. GRAHAM (2012). Principios y Aplicaciones de física radiológica (6° Ed.) Elsevier España S.A.

GONZÁLEZ-ARRIAGADA, Wilfredo Alejandro, et al. (2010). Criterios de evaluación odontológica pre- radioterapia y necesidad de tratamiento de las enfermedades orales post-radioterapia en cabeza y cuello. *International journal of odontostomatology*, vol. 4, no 3, p. 255-266.

Gregori , Beatriz (2014). Icrp 93: Gestión de la Dosis al Paciente en Radiología Digital / Anónimo; 1a Ed. - Ciudad Autónoma De Buenos Aires: Sociedad Argentina De Radioprotección.

Haaga, John R.; Dogra, Vikram S. ; Forsting, Michael ; Gilkeson, Robert C. ; Kwon Ha, Hyun ; Sundaram, Murali. Tc Y Rm. (2013). Diagnóstico Por Imagen Halldor Soehner Notas De Radiologia. Mcgraw-Hill.

HUANG, S. H., & O'SULLIVAN (2013). Cáncer oral: papel actual de la radioterapia y quimioterapia. *Medicina oral, patología oral y cirugía bucal*, 18(4), 251-258.

KENNETH L. BONTRAGER y JOHN P. LAMPIGNANO (2014). *Manual de posiciones y técnicas radiológicas* (8ª Ed). Elsevier España S.A.

Steiman Jorge (2018). *Las Prácticas De Enseñanza: –En Análisis Desde Una Didáctica Reflexiva–* Ed. Miño y Dávila.

Tejada Domínguez, F. J.; Ruiz Domínguez, M. R. (2010). Mucositis Oral: Decisiones Sobre El Cuidado Bucal En Pacientes Sometidos A Radioterapia Y Quimioterapia Conforme A La Evidencia. *Enfermería Global*, No 18, P. 0-0.

Whaites, Eric. (2012). *Radiología Odontológica*. 2a. Ed. Buenos Aires: Médica Panamericana, 2010. 17-W. Herring *Radiologia Basica: Aspectos Fundamentales* (2ª Ed.) Elsevier España, S.A.



Las Prácticas Socio-Comunitarias como experiencias de Extensión Universitaria

Elina B. Reinoso
María Carola Sabini
Silvana Dieser
Nadia Azcurra
Lucila Schvint

Departamento de Microbiología e Inmunología, Universidad Nacional de Río Cuarto
ereinoso@exa.unrc.edu.ar

RESUMEN

Los microorganismos se encuentran presentes en todas partes. Sin embargo, a pesar de su abundancia, solo unos pocos invaden, se multiplican y provocan enfermedades en los humanos. En algún momento se ha pensado que las enfermedades transmisibles pasarían a ser parte de la historia del siglo XX, pero el problema todavía está lejos de ser resuelto, ya que la realidad nos presenta nuevos virus y nuevas enfermedades transmisibles. Durante el presente proyecto, se divulgaron conocimientos sobre microorganismos causantes de enfermedades transmisibles y los métodos de prevención primaria generando conciencia sobre la importancia de la vacunación. Asimismo, como no existen vacunas para algunas enfermedades transmisibles se propuso entender la importancia de distintos métodos de prevención. El presente proyecto se orientó hacia alumnos de nivel secundario con el fin de educar en enfermedades transmisibles desde el punto de vista microbiológico y epidemiológico para tomar conciencia sobre la importancia de la prevención y la vacunación en la comunidad. Asimismo, permitió unir la teoría con una práctica social concreta e intervenir para alcanzar una formación universitaria que apunta a desarrollar un profesional cuyo perfil esté orientado al trabajo con las realidades del entorno y a la construcción de una sociedad más equilibrada.

PALABRAS CLAVE: Microorganismos; Enfermedades transmisibles; Prevención; Vacunación; Educación en salud.

INTRODUCCIÓN

Contextualización de la Práctica Socio-Comunitaria

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la promoción de la Salud como “el proceso que permite a las personas incrementar el control sobre su salud”. Dicho concepto se aplica a través de enfoques participativos. Las personas, las organizaciones, las comunidades y las instituciones contribuyen a generar escenarios que garanticen la salud y el bienestar para todos. Brevemente, la promoción de la salud impulsa transformaciones en el medio social que ayudan a promover y proteger salud. La promoción de la salud se nutre de muchas disciplinas como la epidemiología, la medicina, la sociología, la psicología, la comunicación y la pedagogía. Los profesionales vinculados a la salud nos vemos en la obligación de promover y difundir estrategias básicas que puedan contribuir al mejoramiento de hábitos de prevención de enfermedades. Las enfermedades transmisibles son causadas por diferentes tipos de microorganismos, los cuales se caracterizan por que en general se transmiten con rapidez en la población. Actualmente, en el mundo está en circulación un nuevo virus de Coronavirus SARS-CoV 2, del cual se tiene nueva información sobre su comportamiento resultando importante considerar las medidas de prevención. La prevención de enfermedades puede lograrse por distintas formas, una de ellas es el lavado frecuente de manos, también la comunicación y divulgación de medidas de prevención resultan importantes siendo la vacunación la principal herramienta.

En nuestro país, se cubre mediante vacunación una gran cantidad de enfermedades con respecto a otros lugares del mundo. Si bien se cuenta con uno de los calendarios más amplios de vacunación, es importante destacar la gratuidad y obligatoriedad. Aunque, si bien hay vacunas que no están contempladas en el calendario, resulta de importancia dar difusión y conocimiento. La vacunación es una herramienta social que posee la ventaja de proteger a las personas de manera directa como también a la comunidad indirectamente, logrando el efecto de inmunidad colectiva. Desde hace unos años existe una tendencia en algunos sectores del país a la resistencia a la vacunación. Así también se ha sugerido la posibilidad de volver opcional el calendario de vacunación. Por lo tanto, la presente propuesta se orientó a informar y conocer sobre enfermedades transmisibles y así generar conciencia sobre el lavado de manos y la importancia de la vacunación en Salud Pública. Como microbiólogos y docentes de la Universidad, nos vemos comprometidos con la sociedad en la cual vivimos de comunicar nuestros conocimientos.

Sostenemos que el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior debe tener relación con la sociedad, con el contexto político, económico y cultural de un tiempo histórico determinado. Tomando palabras de Freire “No importa en qué sociedad estemos, en qué mundo nos encontramos, no es posible hacer ingenieros o albañiles, físicos o enfermeros, dentistas o torneros, educadores o mecánicos, agricultores o filósofos, sin una comprensión de nosotros mismos en cuanto seres históricos, políticos,



sociales y culturales: sin una comprensión de cómo funciona la sociedad...” Así, educar no es extender algo desde la “sede del saber” hasta la “sede de la ignorancia”, para “salvar”, con este saber a los que habitan en ella, sino que educar y educarse en la práctica de la libertad implica “comunicarse”.

Problema a abordar

A lo largo de los años realizando actividades de divulgación y extensión en escuelas hemos visto que hay una demanda por parte de alumnos en Educación en Salud, en prevención de enfermedades transmisibles en general como también de transmisión sexual y transmitidas por alimentos. Vivimos en sociedades atravesadas por la comunicación, pero los distintos discursos a los que nos encontramos expuestos muchas veces confunden y no difunden informaciones tendientes a promover hábitos saludables o prevenir factores de riesgo entre la población. De allí que consideramos la necesidad de implementar estrategias de comunicación adecuadas para la salud en los colegios secundarios.

El efecto es que, al no recibir una formación en salud, en particular, en la prevención de enfermedades infecciosas, las personas contraen enfermedades por no implementar prevención primaria con consecuencias en la salud pública y en la economía del país. En palabras de Silvia Llomovate (2009) “... cabe preguntarse cómo se definirían las demandas provenientes del campo social y los actores “demandantes”, así como su vinculación con las categorías de pertinencia, responsabilidad social, compromiso y transferencia social. La universidad no sólo debe recibir demandas o propiciar los encuentros posibles con el resto de la comunidad, ya que, al acercarnos a organizaciones sociales para proponerles el trabajo con la universidad, éstas no saben qué pueden solicitar. Ante esta situación, la Confederación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU) sostiene que: “La universidad, al vincularse con organizaciones sociales y con las de la comunidad en general, necesita promover instancias que aporten a la construcción de procesos inclusivos y de integración social; para lograr Universidad-Sociedad esto, tiene que ir generando sus propios dispositivos de participación comunitaria y organizacional...”.

Prácticas Socio-Comunitarias en la UNRC

Desde el año 2018, a partir de convocatorias presentadas por la Universidad Nacional de Río Cuarto enmarcamos nuestras actividades en Prácticas Socio Comunitarias (PSC). Como graduados hemos observado que, en muchas ocasiones, la formación que recibimos se encuentra distante de la realidad de nuestra sociedad. Los futuros profesionales recorren su formación académica sujetos a supuestos academicistas, un poco distantes de la realidad. De esta manera, las PSC deben favorecer la interacción de diferentes sectores sociales, habilitando el diálogo y el intercambio.

La realización de PSC como parte del trayecto de formación de grado ha sido propuesta en diversas universidades latinoamericanas y nacionales. La UNRC, mediante Resolución 322/2009 del Consejo Superior, ha incorporado las prácticas socio-comunitarias en todas las carreras de la institución. Las mismas pueden incluirse en las currículas como módulos dentro de las asignaturas, seminarios, talleres o espacios de prácticas profesionales, según consideren los docentes a cargo. Esta iniciativa dota de sentido y compromiso social a la Universidad, a la vez que promueve la formación socio-crítica y ciudadana de los futuros egresados. Los estudiantes, simultáneamente, aprenden los contenidos de las asignaturas de sus respectivos campos profesionales y científicos, y realizan proyectos que contribuyen a la comprensión y resolución de problemas sociales, medio ambientales y/o económicos.

La incorporación de las PSC y su vinculación sistemática al currículo de las carreras, asegura la permanencia de la UNRC en el territorio (los grupos de estudiantes cambian pero el equipo docente de la asignatura garantiza la sustentabilidad del proyecto en el tiempo) y permite que, mediante el trabajo comunitario, los estudiantes construyan contenidos y competencias propias de la profesión que han elegido. Además, en el diseño, desarrollo y evaluación de estos proyectos, convergen diversos actores o instituciones: UNRC y colegios secundarios en nuestro caso, constituyendo verdaderas comunidades de aprendizaje. Las convocatorias se acompañan con talleres de formación y acompañamiento para la formulación, desarrollo y evaluación de los proyectos en fechas a definir por la mesa de PSC y a acordar con cada Facultad.

Cabe destacar que la UNRC fue la primera Universidad Nacional que institucionaliza esta experiencia, lo que fue reconocido con el Primer Premio Presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior 2010”. Le han seguido en esta iniciativa, con diversas modalidades, otras casas de altos estudios como la Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional General Sarmiento, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de Rosario.

Importancia de la PSC propuesta

Consideramos de fundamental importancia que la comunidad universitaria se involucre en la resolución conjunta de problemas de la población, en particular de los sectores más sensibles. Participar activamente del trabajo comunitario en diversas situaciones de inequidad ofrece a los grupos de estudiantes herramientas investigativas, interpretativas y de intervención/acción en espacios socio-comunitarios. Se constituye en una instancia de formación en terreno, que permite contrastar en forma integradora teoría con empiria, y reconocer el proceso de conocimiento como una construcción colectiva.

En las PSC se fusionan distintos saberes: académicos, científicos, humanísticos, técnicos, cotidianos, prácticos, populares, etc. Por ello, la propuesta responde a lo que Souza Santos ha denominado en La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma



democrática y emancipadora de la Universidad (2005) “ecología de saberes”: se trata de un conjunto de prácticas que promueven un diálogo y convivencia entre diversos saberes que pueden enriquecerse en la interacción.

El presente proyecto de PSC fue propuesto en la Asignatura Epidemiología (Código 2172). La misma es una asignatura optativa de régimen bimestral con una duración de 70 horas, corresponde al 5º año de la carrera de Microbiología y se dicta en el tercer bimestre. La cursan un promedio de 10 alumnos por año. Los contenidos de la asignatura están orientados a que el estudiante aprenda a conocer y aplicar las metodologías epidemiológicas para poder ser utilizadas en el marco del desempeño profesional como microbiólogo.

Con la ejecución del proyecto, se pretendió que los estudiantes de nivel secundario conozcan sobre microorganismos: bacterias, hongos, parásitos y virus. Se espera que aprendan sobre las enfermedades producidas por microorganismos patógenos u oportunistas. Así como, sobre la relevancia de la prevención primaria para evitar enfermarnos. A su vez, se propuso que los estudiantes actúen como amplificadores o divulgadores del conocimiento en su grupo de amigos, familia y su entorno. La población objetivo directa fueron los estudiantes de nivel secundario, siendo uno de los colegios un IPEM para Jóvenes y Adultos. Además, al actuar estos alumnos como divulgadores del conocimiento también se logrará llegar a otras personas: familias y conocidos de los estudiantes.

A través del presente proyecto, se pretendió comunicar acciones de prevención. Las docentes- investigadoras trabajaron en el vínculo con las instituciones involucradas, el diseño de las actividades y en el desarrollo del proyecto. Los estudiantes de la UNRC trabajaron activamente en la presentación de los temas a desarrollar y en la preparación de las distintas actividades como búsqueda de materiales, juegos y actividades en el laboratorio: tinciones, microscopía, siembra. Así participaron en las distintas actividades propuestas transfiriendo los conocimientos adquiridos en la asignatura Epidemiología.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el presente proyecto, se trabajó durante el ciclo lectivo 2021 y primer cuatrimestre 2022, en el marco de la PSC Microorganismos: ¿Cómo podemos prevenir enfermedades? convocatoria 2020-2022. Se trabajó en dos instituciones educativas del nivel medio, siendo una de ellas un colegio para Jóvenes y Adultos. Las instituciones vinculantes fueron colegios secundarios que demandan la necesidad de comunicar sobre microorganismos, enfermedades que causan y prevención. El grupo de trabajo estuvo conformado por docentes-investigadoras y estudiantes de la UNRC que han participado de otras instancias de extensión divulgando conocimiento científico y comunicando acciones de prevención (Reinoso, 2019 a,b,c, Reinoso, 2022).

El objetivo general planteado en la presente propuesta fue aprender y conocer

enfermedades transmisibles y así generar conciencia sobre el lavado de manos y la importancia de la vacunación en Salud Pública a través de talleres dictados por docentes de la UNRC y estudiantes de la Carrera de Microbiología.

Entre los objetivos específicos se propuso:

- 1- Realizar secuencias didácticas de actividades comenzando con una introducción al tema de microbiología básica mediante la lectura, visualización de videos, discusiones y conclusiones generales.
- 2- Brindar conocimientos sobre las enfermedades transmisibles de distintas enfermedades trasmisibles: Covid 2019, Gripe, Dengue, Fiebre amarilla, Hepatitis, HIV, HPV, Influenza, Sarampión, Sífilis.
- 3- Identificar y visualizar hongos y bacterias, mediante microscopía.

Se realizaron reuniones virtuales o presenciales, en función de la condición sanitaria del momento con docentes y directivos de cada institución a fin de acordar la organización de los temas a abordar durante los talleres teniendo en cuenta las demandas de cada colegio.

En relación al objetivo específico 1 se realizaron encuentros a través presentaciones interactivas utilizando soporte de PowerPoint, que comprendía temas generales de Microbiología tales como microorganismos: bacterias, hongos, protozoos, parásitos y virus. Se realizó una introducción al tema de microbiología básica mediante la visualización de un video y una discusión del mismo entre todos. Se hizo hincapié en los roles benéficos y perjudiciales de los microorganismos. Se abordó el tema de antibióticos y el uso adecuada de los mismos, como el desarrollo de cepas resistentes y la importancia en Salud. También se brindaron conceptos básicos sobre vacunas y la importancia de vacunarse. Se trató el contexto de pandemia por SARS-CoV 2 y las medidas de prevención primaria, tales como el lavado de manos, uso de alcohol, correcto uso de barbijo, distancia social, etiqueta de la tos.

A lo largo de los encuentros, se indagó sobre los conocimientos previos y experiencias personales que quisieran compartir los alumnos de nivel secundario en relación a dudas, enfermedades y modos de prevención.

En relación al objetivo 2 se abordaron enfermedades transmitidas por alimentos y prácticas de prevención, tales como correcta conservación de los alimentos, correcta cocción de los alimentos, higiene de utensilios y de manos. Además, se invitó a un especialista en Seguridad Alimentaria a fin de compartir su experiencia en industria alimentaria.

En otra instancia, se abordaron enfermedades transmisibles, entre ellas las de transmisión sexual, haciendo énfasis en los microorganismos implicados, la distribución de las enfermedades, el reservorio del agente, modos de transmisión, período de incubación y la identificación de factores de riesgo, como los tipos de prevención y su importancia en la comunidad. Al finalizar se realizó una enriquecedora discusión general.

El objetivo 3 se llevó a cabo mediante la realización de trabajos prácticos en el laboratorio



de cada colegio. Los alumnos participaron activamente realizando experimentos que consistieron en realizar improntas de sus propias manos en placas de Petri preparadas con agar nutritivo, según se detalla:

- Los alumnos tocaron el agar nutritivo con las manos sucias (sin lavar). Luego de un lavado de manos con agua y jabón.

- Los alumnos tocaron el agar nutritivo con las manos lavadas con jabón.

- Los alumnos tocaron el agar nutritivo con las manos lavadas con jabón y desinfectadas con alcohol 70%.

Asimismo, una placa se abrió en el aula para determinar la carga microbiana ambiental. Todas las placas, se sellaron con Parafilm y se incubaron durante 4 días a temperatura ambiente. Al cabo de este tiempo se observó el crecimiento de los microorganismos. Estas experiencias fueron desarrolladas con el propósito de concientizar que el lavado de manos es un acto sencillo y barato que evita contraer enfermedades y que salva vidas.

Posteriormente, se realizaron frescos y Tinción de Gram para ser observados al microscopio óptico. También se visualizaron hongos en lupas. En todo momento, se priorizó el intercambio de ideas, conceptos y preguntas entre alumnos del nivel secundario y docentes/estudiantes de la UNRC.

Para concluir, los estudiantes formaron grupos de trabajo y cada grupo escribió una conclusión y/o diseñó un folleto con los conocimientos adquiridos. Posteriormente, los mismos fueron impresos y expuestos en el colegio. Las distintas actividades realizadas fueron registradas mediante fotos con cámaras y/o celulares de los docentes a cargo.

Consideramos que este proyecto es sostenible y de valor a nivel comunidad ya que contribuye a la educación en salud. Finalmente, se pretende sistematizar las PSC a partir del seguimiento y evaluación de las mismas, tendiendo a la mejora y al desarrollo de líneas futuras de acción.

CONCLUSION

El proyecto ha sido muy bien valorado por las instituciones secundarias vinculantes y nos han solicitado la continuidad del mismo. Se intentó promover la ciencia en las escuelas de nivel medio de manera de despertar vocaciones científicas, como también ampliar y profundizar la alfabetización científica ya iniciada por nuestro grupo de trabajo.

A través del presente proyecto los estudiantes de la Universidad involucradas en la PSC transfirieron los conocimientos adquiridos en la Asignatura Epidemiología a la comunidad en la cual se encuentra nuestra Universidad, abordando la temática con un lenguaje acorde a los alumnos del secundario. Consideramos que las experiencias educativas en terreno contribuyen a procesos que interpelan los conocimientos adquiridos en el aula y ayudan a su mejor internalización, siendo una enriquecedora instancia de práctica profesional, al vincular a los estudiantes con problemáticas sociales actuales y hacerlos trabajar junto a

las comunidades de su entorno, promoviendo de esta manera procesos de transformación subjetiva y reflexión ético-crítica. Así, las PSC permitieron unir el desarrollo de la teoría y de una práctica social concreta e intervenir para alcanzar una formación universitaria que apunta a desarrollar un profesional cuyo perfil esté orientado al trabajo con las realidades de su entorno y a la construcción de una sociedad más equilibrada.

BIBLIOGRAFÍA

Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. San Pablo. ISBN 85-219-0243-3

Llomovatte, S., Kaplan C. (2009). *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*. CEP.

Reinoso, E., Moliva, M. (2019a). *Atacando al enemigo: guerra a los microbios*. XIV Congreso Argentino de Microbiología General (XIV SAMIGE).

Reinoso, E., Oliva, MM., Pavicich, G., Beoletto, V., Carezzano, ME., Marioli, JM., Paletti Rovey, MF., Pimentel Betancourt, D., Sabini, MC., Moliva, M., Menis Candela, F., Sotelo, J. (2019b). *Divulgando conocimientos desde la universidad hacia el nivel secundario*. VII Congreso Internacional de Comunicación Pública de la Ciencia y la Tecnología. Córdoba. ISBN 978-950-33-1563-7.

Reinoso E., Moliva M, Cárdenas M, Suarez Perrone A. (2019c). *Enfermedades transmisibles y la importancia de la vacunación en la comunidad*. II Jornadas de Difusión de Investigación y Extensión. Fac. Cs. Exactas, Físico-Químicas y Naturales. UNRC.

Reinoso, E., Oliva, M.M., Pavicich, G., Beoletto, V., Carezzano, ME., Marioli, JM., Paletti Rovey, MF., Pimentel Betancourt, D., Sabini, MC., Moliva, M., Menis Candela, F., Sotelo, J. (2022). *Articulación entre los conocimientos generados en la Universidad y los colegios secundarios*. 1ras. Jornadas de Extensión de la UNRC.

Souza Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (con Naomar de Almeida Filho). Miño y Dávila Editores.



Lo que l@s chic@s dicen de su ambiente: un espacio desde donde integrar miradas y saberes...

Carlos A. Zavaro Pérez
Mariana Trejo

Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata
czavaro@fcnym.unlp.edu.ar

RESUMEN

Se reconstruye y describe una experiencia de formación teórico-metodológico en el marco de una propuesta de trabajo situada que se desarrolló en diferentes territorios de la ciudad de La Plata y que combina la itinerancia por diferentes instituciones educativas preuniversitarias en el marco de los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata. Se analizan y discuten algunas de las premisas constitutivas de la propuesta, enfocada tanto en el diagnóstico de problemáticas ambientales en los barrios en que se enclavan las instituciones educativas y en la interacción entre diferentes currículas sobre la base de la planificación situada, como en relación a la conjunción e integración de saberes de diferente naturaleza y de funciones académicas bajo un marco pedagógico consistente con la integralidad como horizonte de la formación de grado de las/os estudiantes universitarios.

PALABRAS CLAVE: Integralidad; formación; escuelas; ambiente; gestión

DESARROLLO DEL TRABAJO

Introducción

La pedagogía de la integralidad sugiere una mirada epistemológica donde las funciones que vertebran la vida académica, las expectativas en torno al perfil de formación de la/os estudiantes y los modos en que las universidades se vinculan con la sociedad, configuran un espacio de reflexión y de trabajo interdisciplinario, multiactoral e intersectorial, en el que la docencia converge, no sin complejidades, con herramientas de la investigación y con experiencias de la extensión crítica.

Al respecto, uno de los vínculos que se ha logrado consolidar en relación a las prácticas extensionistas en las universidades argentinas es la articulación con el sistema educativo formal, particularmente con los niveles primario y secundario. Una de las razones que

fomenta esta relación, probablemente, radica en el reconocimiento que para las escuelas y sus docentes representa la academia, que -por otra parte- arraiga en la legitimidad que la comunidad le otorga a esta institución como productora de un conocimiento validado. Para las/os académicas/os, por su parte, el trabajo con las escuelas responde a propósitos y representaciones muy diferentes, por ejemplo, la posibilidad de indagar acerca de los saberes que en ellas circulan, tanto aquellos que responden a la currícula explícita como los que surgen de la experiencia cotidiana y de la propia intervención.

Este vínculo, además, se ha ido cimentando en muchos casos en torno a la problemática ambiental, probablemente, porque emerge como una cuestión urgente de la cotidianidad. Si bien la temática ambiental es claramente transdisciplinar, desde el sistema educativo formal suele ser acotada a las ciencias naturales a partir de contenidos conceptuales, enfocados fragmentariamente y desde una perspectiva positivista que, en muchos casos, los impone como axiomas. La enseñanza universitaria no escapa a esta lógica, siendo una de sus consecuencias la formación de profesionales poco críticos y carentes de una visión compleja de la realidad.

Cuando los saberes ambientales, en cambio, son abordados desde una pedagogía de la integralidad, contextualizada y capaz de recuperar el conocimiento experiencial de la comunidad en diferentes escenarios, es posible promover un proceso de interpelación, que permite a las/os estudiantes universitarias/os, no sólo resignificar lo aprendido en las aulas, sino también aprehender en diálogo con otros saberes, experiencias y perspectivas, que incorporan a su formación nuevos modos de cuestionarse y de cuestionar su vínculo con la sociedad y con el conocimiento.

Comprender el mundo que nos rodea ha sido una necesidad inmanente a la construcción de sentido en torno a la realidad y si bien el proceso actualmente es subrogado a la ciencia, éste ha sido un conocimiento primigenio que anida en las diferentes cosmogonías y mitos (Zavaro Pérez, 2018), se ha transmitido oralmente y se resignifica permanentemente en la experiencia cotidiana. El saber ambiental, representa un saber ecléctico y es en la conjunción de diversas miradas donde radica su relevancia para la formación de las/os futuras/os profesionales. A su vez, la articulación con las experiencias de las comunidades escolares, permite rastrear formas y prefiguraciones construidas en relación a esos saberes y, en particular, habilitar voces, a menudo ausentes o poco escuchadas en los espacios participativos de diagnóstico ambiental, como las infantiles y juveniles, que si bien reproducen contenidos enseñados en la escuela, también cuentan otras experiencias resultantes del contacto con la “realidad” en la que viven, así como tradiciones aprendidas e incorporadas en el seno familiar.

Fomentar en las/os estudiantes universitarias/os una perspectiva que les permita integrar a su formación conocimiento y experiencia a través del trabajo en territorio, rastreando los saberes ambientales encriptados en los discursos de niñas, niños y adolescentes, constituyó el propósito de la propuesta “*Talleres Itinerantes de Educación Ambiental: lo que*



l@s chic@s dicen de su ambiente”, que desde la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se propuso itinerar por diversas instituciones educativas enclavadas en diferentes barrios de la ciudad de La Plata.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Diseño y estructura de la propuesta

El espacio se configuró a partir de una lógica de planificación situada (Matus, 2007), que incluyó un trayecto formativo para las/os estudiantes universitarias/os, que se ancló curricularmente a la formación complementaria de grado, integrado dialécticamente con el trabajo itinerante en territorio, asociado a escuelas primarias y secundarias radicadas en el ámbito de los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria (CCEUs) de la UNLP.

En el trayecto se abordaron los marcos teóricos de la educación ambiental desde una perspectiva crítica, que constituyeron el soporte y fundamento del diseño de las actividades de intervención desde una mirada dialógica y constructivista (Porlán, 1998). La mediación a partir del diseño de actividades y el uso de herramientas y dispositivos que responden a esta lógica, persiguió la democratización de la palabra y la construcción de sentidos en el marco de la educación popular. Como resultado de estas instancias de trabajo se confeccionaron los protocolos de cada uno de los encuentros y se diseñaron los materiales didácticos.

La itinerancia, por su parte, fue concebida como praxis de la propuesta bajo el supuesto de que recorrer diferentes escuelas y barrios, permitiría arribar a diagnósticos coalescentes capaces de registrar la mirada de chicas y chicos respecto de los problemas ambientales. En cada una de las escuelas se trabajó durante varias semanas bajo la modalidad de taller, profundizando progresivamente en diversos temas relacionados con el concepto de ambiente y sus problemáticas, analizando sus causas y los/as actores involucrados bajo la perspectiva de la complejidad (Leff, 2007). Los encuentros permitieron además, avanzar en la discusión de algunas propuestas emergentes como posibles estrategias para su solución. La sistematización de estos encuentros, concebida como proceso continuo -en cada territorio y a través de los años- permitió adecuar y reformular estrategias, contenidos y materiales.

El trabajo bajo esta modalidad permitió integrar diferentes formas de concebir la práctica académica desde una pedagogía de la integralidad (Zavaro Pérez, 2020a.), que para las/os estudiantes universitarias/os representó la resignificación de saberes disciplinares abordados en diferentes materias contempladas en sus trayectorias, el contacto con herramientas de investigación y de diagnóstico situado y particularmente las vivencias aportadas a partir del recorrido por diversos territorios en contacto con quienes los habitan.

Algunos ejes como supuestos del trabajo itinerante...

Uno de los supuestos de base que estructuró la propuesta en la etapa de intervención

territorial, fue que los imaginarios de niños, niñas y adolescentes sobre el (su) ambiente y los problemas que existen en él, constituyen una perspectiva poco explorada, no siempre tenida en cuenta ni incorporada en los diagnósticos.

“Hacer hablar a los niños no significa que resuelvan los problemas creados por nosotros; significa en cambio aprender a tomar en cuenta sus ideas y propuestas”
Tonucci (1997:59).

Esto implica indagar acerca de lo que sienten, piensan y dicen de su ambiente, y de los principales conflictos ambientales existentes en su entorno, mediados por estrategias didácticas que permitan discutir el concepto de conflicto ambiental diferenciándolo del de problema, al considerar la disputa de intereses que implica el primero. Incorporar estas miradas es también una forma de construir “ciudadanía”, de enseñar y de aprender a participar para transformar.

El supuesto de redescubrir el entorno, entendiendo lo inmediato y lo cotidiano como punto focal del trabajo de contextualización, se plasmó en el re-conocimiento del “barrio”. En ese redescubrimiento se intentó “desnaturalizar” miradas frente a las cosas que se dan por sentadas y que suelen provocar desaliento, con el propósito de infundir la idea de que -aún desde nuestro lugar- es posible hacer algo para transformar nuestra “realidad”.

Uno de los objetivos de la propuesta estuvo orientado a diagnosticar participativamente la situación ambiental en los barrios, elaborando una cartografía que la explicita. Este tipo de herramientas resulta relevante en el diagnóstico y la sistematización (Sletto *et al*, 2013), por su capacidad para reflejar las diversas dimensiones que componen la situación ambiental local desde el punto de vista analítico.

Desde una perspectiva propositiva, sin apuntar, necesariamente, a la resolución de los problemas que, por su complejidad, requiere de abordajes intersectoriales, interactorales e interdisciplinarios, se enfatizó en la idea de que pequeñas acciones colectivas locales, pueden contribuir a generar cambios, que inauguran un sendero de transformación, que consecuentemente promueve la transformación de las/os actores involucradas/os en la experiencia. En otras palabras, se buscan nuevas formas de pensar, sentir y actuar en torno a la realidad.

Itinerar como propósito y como hipótesis

La escala local constituye un punto de partida para reflexionar sobre los problemas ambientales (García y Priotto, 2009). Itinerar por barrios y escuelas implicó itinerar por los problemas que los atraviesan y por supuesto itinerar por los centros comunitarios, acercando a las mesas de gestión constituidas en su seno, los diagnósticos y propuestas de las/os chicas/os sobre el ambiente que habitan.

Itinerar entonces constituyó una premisa como lógica de la hipótesis de transformación,



ya que aún cuando muchos de los problemas existentes pueden tener rasgos comunes en los barrios periféricos de la ciudad, no siempre se explicitan de la misma manera, no siempre son percibidos como tales y mucho menos son comunes los modos de construir soluciones frente a ellos. Esta diversidad obedece a la subjetividad de los actores involucrados que complejizan el problema en sí mismo, pero a su vez diversifican el diagnóstico y permiten develar conflictos no siempre visibilizados, porque en muchos casos sus voces no son consideradas.

La articulación con los CCEUs fue estratégica y un acierto, ya que permitió por un lado trabajar en base a diagnósticos previos basados en la experiencia de diferentes equipos de la universidad, y por otro, integrarnos a la lógica subyacente al modo de entender la extensión desde el Programa de Gestión Territorial de la UNLP (Bonicatto et al, 2012) participando de las mesas barriales de planificación propias de este dispositivo.

La intervención fue resultado de la construcción colectiva de la demanda (Rodríguez *et al*, 2015), periódicamente evaluada. Este vínculo permitió aportar nuevas perspectivas a los diagnósticos previos resignificando las voces de las/os chicas/os. También permitió reflexionar en torno al rol de las instituciones educativas en su vínculo con la comunidad y al modo en que la gestión se configura como una competencia a desarrollar en el marco de la formación integral (Zavaro Pérez, 2021) de las/os estudiantes universitarios, cuya participación en estas mesas representó una experiencia formativa relevante.

Los Intermediarios...

[del diagnóstico y del vínculo]

Otro de los aciertos del espacio radicó en la planificación de los talleres, concebida como una instancia de vinculación activa de las/os estudiantes universitarias/os con los miembros de la comunidad, en particular con las/os directivas/os y docentes de las escuelas. Esta experiencia les permitió resignificar los supuestos y marcos teóricos de la praxis educativo-ambiental.

Las actividades y los materiales concebidos como intermediarios de la metodología de trabajo, fueron intencionalmente diseñados bajo la premisa de resultar atractivos en relación a los grupos etarios con los que se trabajó, apostando a su capacidad para despertar el interés y la reflexión. Este desafío desde el punto de vista didáctico, también permitió a las/os estudiantes universitarias/os integrar saberes de diversa naturaleza, fomentando competencias innovadoras en relación a su formación académica.

El mapeo participativo constituyó una técnica de gran potencialidad exploratoria que permitió indagar en torno a las percepciones de las/os chicas/os respecto de lo que consideran los "límites" del barrio, sus lugares de referencia, las instituciones y organizaciones radicadas en él e incluso aquellas situaciones que identificaron como problemas. A modo ilustrativo respecto de la adecuación de los materiales a las particularidades de cada territorio y cada

grupo de participantes, es oportuno destacar que los mapas reprodujeron el croquis de cada barrio mostrando límites difusos, a fin de permitir la inclusión de los elementos, los hitos así como del trazado invisibilizado del barrio en las cartografías oficiales. Para facilitar el mapeo, se suministró un conjunto de calcos con imágenes representativas (casas, negocios, instituciones, animales, plantas, etc.) y otros en blanco, de manera que pudieran dibujar aquellos elementos faltantes que consideraran incorporar.

Los diagnósticos, por otra parte, no se limitaron a cartografiar elementos y problemas, sino que fueron complementados con recorridos por el barrio que incluyeron incursiones por baldíos y arroyos con el objeto de *re-conocer* las plantas y los animales existentes, que por comunes, en ocasiones, pasan inadvertidos o son naturalizados sin cuestionar su relevancia para el ecosistema. Asimismo, transitar las calles, permitió contrastar información, agregar nuevos registros, incorporar historias colectivas que forman parte de la memoria oral del barrio, estrechando el vínculo con el territorio.

De los diagnósticos a las propuestas...

La etapa de diagnóstico permitió relevar situaciones identificadas como problemáticas, algunas de las cuales resultaron aportes novedosos a las agendas de problemas con las que se venía trabajando en los CCEUs. Este reconocimiento de lo cotidiano permitió problematizar el barrio desde la perspectiva de la complejidad, visibilizando una trama en la que convergen y se entrelazan las relaciones sociocomunitarias, las tensiones que estas generan y el contexto material y cultural.

La creatividad fue un denominador común de las propuestas, que estuvieron atravesadas por debates sobre cuáles contenidos focalizar, qué acciones desplegar y a través de cuáles estrategias de intervención concretarlas. Esto implicó pensar y establecer plazos, etapas y modalidades.

La falta o deficiencia en la recolección de residuos, los perros callejeros, las drogas, los problemas con el tránsito y con el estado de las calles, la violencia y la inseguridad, fueron algunos de los temas recurrentes en varios de los barrios. Analizar y problematizar sus causas e identificar actores en relación a su grado de responsabilidad e intereses, permitió complejizar e incluir la dimensión social en la perspectiva ambiental, práctica enriquecedora tanto para las/os estudiantes universitarias/os como para las/os de las escuelas. La distinción entre problema ambiental y conflicto, y en ese dilema la posibilidad de problematizar los hechos y las presunciones como eje de la formación crítica (Leff, 2000) fue central en la propuesta.

Algunos de esos conflictos interpelaron fuertemente al equipo respecto de sus posibilidades para abordarlos, promoviendo la búsqueda de otros actores, equipos, organizaciones e instituciones que pudieran contribuir a enfocarlos, generando un interesante proceso en el que la gestión situacional extendió la red de relaciones y articulaciones. Esto permitió trascender el diagnóstico apuntando a la formulación



colectiva de una demanda que impactó en la definición de una agenda centrada en la proposición de soluciones, trabajada con niñas y niños, cuidando que respondiera a sus capacidades reales de acción y a las posibilidades de concretarlas. La estrategia se apoyó en la hipótesis y en la convicción de que es posible transformar la realidad a través de la acción (Fals Borda, 1987; Zavaro, 2020b).

A modo de conclusión

Itinerar, como estrategia para promover un acercamiento entre este espacio de formación - acción y el sistema educativo formal preuniversitario, fue un acierto por la posibilidad de entramar dialógicamente los saberes académicos con los experienciales que emergen del vínculo con el territorio y en particular con sus actores, consolidando un tipo de práctica contextualizada que posibilitó la integración de funciones académicas y la articulación entre currículas diversas pero congruentes. A su vez, esta experiencia operó como movilizador en la formación de futuros profesionales comprometidos con la comunidad a la que pertenecen .

Este tipo de iniciativas se potencia aún más cuando los saberes en diálogo refieren a saberes ambientales, por el modo en que éstos interpelan a cada habitante de las comunidades en relación a la concepción de su entorno y a la percepción de éste como problema a transformar. La perspectiva representa un punto de partida en relación a una mirada crítica capaz de trascender la demanda para profundizar en sus causas y las responsabilidades de los actores implicados, pero también porque en ese análisis crítico se fomenta la discusión de propuestas de resolución, imaginadas, debatidas y construidas colectivamente en un proceso donde se integran saberes, experiencias, expectativas y marcos teórico-metodológicos que forman parte de la pedagogía de la integralidad.

Bibliografía

Bonicatto, M., Bermudez, M. L., Serrichio, M. F. M., y Calvo, V. (2012). Programa Territorial. Un aporte a la jerarquización de la extensión en la UNLP. ExT: *Revista de Extensión de la UNC*, 2. Resúmenes de las Reuniones de Extensión Universitaria.

Fals Borda, O. (1987). Democracia y participación: algunas reflexiones. *Revista Colombiana de Sociología*, 5(1), 35-40. Recuperado de: <https://bit.ly/33RrjTs>

García, D. y Priotto, G. (2009). Educación Ambiental: aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental. Buenos Aires: Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable.

Leff, E. (2000). Pensar la complejidad ambiental. En Leff E. (Coord.). La complejidad ambiental, Colección Aprender a aprender (pp. 7-53). Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado

de: <https://bit.ly/2tP42V1>

Leff, E. (2007). La complejidad ambiental. *Polis. Revista Latinoamericana*, 16, 1-10. Recuperado de: <https://bit.ly/39oiy58>

Matus, Carlos (2007). Método Altadir de Planificación Popular. Buenos Aires: Editorial Lugar.

Porlán, R. (1998). Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Colección Investigación y Enseñanza Serie N.º 4: Fundamentos. 194 pp. Buenos Aires: Díada S.L. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZiXf4p>

Sletto, B. I., Bryan, J., Torrado, M., Hale, C., y Barry, D. (2013). Territorialidad, mapeo participativo y política sobre los recursos naturales: la experiencia de América Latina. *Cuadernos de Geografía: revista colombiana de geografía*, 22(2), 193-310. Recuperado de: <https://bit.ly/34snyEq>

Tonucci, F. (1997). Un Laboratorio: La ciudad de los niños. La ciudad de los niños. Barcelona: Graó.

Rodríguez, A., Giménez, L., Netto, C., Bagnato, M. J. y Marotta, C. (2015). De ofertas y demandas: Una propuesta de intervención en psicología comunitaria. En: Viñar, M. E. (Ed.) Formulación de proyectos de extensión universitaria. *Cuadernos de Extensión. Montevideo: CSEAM-UdelaR*.

Zavaro Pérez, C. A. (2018). ¿Saber sobre la Naturaleza o Naturaleza del Saber? La Ciencia y la Filosofía como lectura de la realidad. *Ludus Vitalis*, Vol. XXVI (50), 275-278. Recuperado de: <https://bit.ly/2Szx2lx>

Zavaro Pérez, C. A. (2020a). Algunos interrogantes sobre integrar las prácticas académicas: Reflexiones y Propuestas. *Trayectorias Universitarias*, 6(11), 1-11. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/10857>

Zavaro Pérez, C. A. (2020b). Extensión, prácticas integrales y transformación social: la Investigación Acción Participativa (IAP) como fundamento y praxis. *Masquedós*, 5(5), 1-9. Recuperado de: <https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/69>

Zavaro Pérez, C. A. (2021). Categorías de análisis en la planificación de la intervención territorial en el marco de las prácticas integrales. *Praxis educativa*, 25(3), 103-125. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6114>



Prácticas docentes y prácticas socio-comunitarias desde la extensión universitaria en la facultad de ciencias agrarias de la Universidad Nacional de Jujuy 1996-2018

Agostina Zayas
Danisa Paola Vera
Marcelo Luis López

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy

azayas@fhycs.unju.edu.ar

veradanisafhycs@gmail.com

mllopez@fhycs.unju.edu.ar

RESUMEN

El problema de investigación es relativo a cuáles son las características y posibles singularidades del proceso de la extensión universitaria en la Universidad Nacional de Jujuy desde su fundación hasta nuestros días, con el objetivo de comprender las particularidades de cómo se viene desarrollando esta función en relación a los enfoques extensionistas actuales. Se trata de un diseño de estudio de caso instrumental único (la universidad), inclusivo, con unidades múltiples de análisis (facultades), cuyos procedimientos de recolección de información son: entrevistas semiestructuradas a responsables de áreas de extensión cuyos registros se triangulan con la información emanada de las memorias anuales de la universidad. Para el procesamiento de dicha información -y la reducción analítica de material mediante procesos de codificación abierta, axial y selectiva- se viene utilizando el software ATLAS.ti. El presente avance se enfoca en las prácticas docentes y socio-comunitarias desarrolladas en la Facultad de Ciencias Agrarias recortadas al período en cuestión.

PALABRAS CLAVE: extensión Universitaria; Prácticas Docentes; Prácticas Socio-comunitarias, Facultad de Ciencias Agrarias; Universidad Nacional de Jujuy.

INTRODUCCIÓN

En el año 2020 se inició el tercer proyecto de una línea de investigación sobre extensión universitaria iniciada en 2009 cuya unidad de origen es la cátedra de Práctica y Residencia

de la carrera Ciencias de la Educación que se desarrolla en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJU). El mismo tuvo dificultades en su continuidad por la pandemia de COVID 19. El problema de investigación es relativo a cuáles son las características y posibles singularidades del proceso de la extensión universitaria en la UNJU desde su fundación hasta 2018, con el objetivo general de comprender las particularidades de cómo se viene desarrollando esta función en relación a los enfoques extensionistas actuales.

En esta ponencia, de manera consistente con la temática de las Jornadas, se examina, a partir de los avances de la investigación que poseemos hasta el momento -delimitados al mismo período- qué pasaba con las prácticas docentes y/o socio-comunitarias desarrolladas en una de las unidades académicas de la UNJU: la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA).

La UNJU Inicia sus actividades como tal en 1973 fundándose su área de extensión bajo la figura de secretaría dentro de la órbita de rectorado en 1986; simultáneamente se crea la FCA¹ (Lagos, 2015; Universidad Nacional de Jujuy, 2004). Dicha unidad académica inaugura su área de extensión en el año 1996 como Secretaría de Extensión y Difusión. Aunque la mencionada facultad renovaba autoridades cada cuatro años –quienes a su vez designaban la persona para ocupar el cargo de extensión– hasta 2018 se registraban seis secretarios/as para el área (algunos/as con redesignación y otros/as que se retiraron de manera anticipada por razones de salud). En sus inicios el cargo de Secretario/a de Extensión y difusión era unipersonal, es decir, no contaba con un equipo que acompañe las funciones, pero, con el correr de los años se fueron incorporando de dos a tres personas que acompañan el trabajo en las tareas administrativas.

Respecto a los organizadores teóricos “prácticas docentes” y “prácticas socio-comunitarias” en otro trabajo abordamos el concepto de “práctica” en términos generales:

...una breve revisión del concepto de práctica. Tomando la distinción aristotélica entre praxis y poiesis Bernard Besnier (1996) dice que “poiesis” se extiende a toda la relación en la que requiere un agente para desencadenar un proceso cuyo resultado es natural o no natural dando los ejemplos de calentar el agua que rodea al fuego, la asimilación de una digestión de alimentos, o la cría de animales. En cuanto al término “praxis”, tomando el mismo ejemplo, estaría en relación de las tareas que se han de realizar para que los animales que se crían puedan alimentarse, desplazarse, para defender y crear sus descendientes lo que se hace de una manera muy consciente (Besnier, 1996). Desde esta perspectiva, si bien la poiesis permite incluir la acción y la experiencia de los animales la práctica posee una dimensión exclusivamente cultural y humana; se trata de un *hacer bien* para otros. (López, 2020)

También la cuestión de la práctica fue especialmente abordada por P. Bourdieu en su libro el Sentido Práctico y otros en los que en su teoría se va a desarrollar como una

1.- Actualmente cuenta con 5 carreras de grado: Ingeniería Agronómica, Licenciatura en Cs. Biológicas, Licenciatura en Bromatología, Licenciatura en Desarrollo Rural, Licenciatura en Gestión Ambiental



ecuación figurada: $[(\text{habitus}) \times (\text{capital})] + \text{campo} = \text{práctica}$ (Bourdieu, 1979, p. 99). En esta igualdad *práctica* tiene como contraparte a los campos (intelectuales) cuya condición es poseer cierta autonomía del campo de poder. Esta autonomía es cuestionada por el hecho que muchas prácticas docentes y socio comunitarias se desarrollan en instituciones educativas dependientes del estado, uno de los polos del poder, lo que ha llevado incluso a autores como Burbules y Sacristán a considerar a la docencia como semi-profesión en cuanto a *práctica profesional*. Steiman (2018) recogiendo el guante de Bourdieu distingue entre prácticas sociales en las que se inscriben las prácticas docentes, prácticas de enseñanza y prácticas pedagógicas (estas últimas orientadas por la teoría educacional). El signifiante “prácticas socio-comunitarias”, por otra parte, viene dominando el vocabulario extensionista desde 2010 en adelante vinculándose con lo que algunos autores denominaron como extensión crítica y asociándose a acciones fuera del aula, en el territorio, pero que tienen como referencia al currículum (Barreras, Cecchi, Itoiz, Puca Molina, Oyarbide, 2022) y a menudo vinculadas a prácticas preprofesionales (Muchiut, Yazzi, 2019).

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Metodología

El marco epistemológico del trabajo corresponde a una investigación interpretativa con un abordaje cualitativo en un diseño no experimental, flexible (Mendizabal, 2007), de estudio de caso. Nos inclinamos por un estudio de caso y no de tipo histórico por las profesiones de los miembros propuestos en el equipo (predominantemente de Ciencias de la Educación). Siguiendo tipologías clásicas de estudios de casos ubicamos a éste como *estudio de caso único situacional*, según Bogdan y Biklen (1982), en el que se estudian acontecimientos desde la perspectiva de los que han participado en el mismo o de acuerdo a la clasificación de Yin como *estudio de caso tipo 2* de diseño de caso único (la universidad) incluso con unidades múltiples de análisis (las facultades) (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996; Neiman y Quaranta, 2002). Siguiendo la tipología de Robert Stake (1999), sobre estudio de casos, consideramos a este como un *estudio de casos instrumental* porque a través *del caso* de la Universidad Nacional de Jujuy pretendemos comprender mejor a la extensión universitaria como objeto de estudio y, a su vez, que los resultados de esta investigación sirvan como insumo para otros trabajos comparativos similares de otras universidades.

Las fuentes concebidas inicialmente como sustantivas para la triangulación, fueron: 1) Los responsables de áreas de extensión de la Universidad Nacional de Jujuy y sus respectivas facultades, 2) Las Memorias Anuales de la UNJU (documentación).

Como procedimiento de base se realizaron entrevistas semiestructuradas a los responsables de áreas de extensión (secretarios/as) aunque de tipo mixtas, es decir, con una entrada abierta del tipo “¿Cuál es la significación que le atribuye a la extensión

universitaria tecnológica en la UNJU y/o en la facultad?” al estilo de una entrevista en profundidad y una salida también abierta del tipo “¿Algo más que quiera agregar?” (Taylor y Bogdan, 1992). Entre estos extremos se consideraron, algunos ejes relevantes vinculados a los objetivos específicos del proyecto. El segundo procedimiento para la triangulación fue el análisis de documentación particularmente las memorias anuales de la UNJU. Para el procesamiento de la información se siguieron procedimientos compartidos con otras metodologías cualitativas, como la Teoría Fundamentada en los Datos² con procesos de codificación: *abierta*, *axial* y *selectiva* Coffey & Atkinson, 2004; Gaete Quezada, 2014); para la codificación se utilizó el software de análisis de material cualitativo ATLAS.ti.7.

Resultados

Entrevistas

Nos centramos en las entrevistas de responsables de áreas de extensión posteriores a 2010 que es cuando comienza a circular en el campo asociativo de la extensión la figura de *prácticas socio-comunitarias*. Se presentan algunos fragmentos a los que se podrían vincular con dicho significativo y luego los comentamos.

[Preguntada/o sobre los pilares fundamentales de la gestión]

“...la capacitación que no solo requiere la comunidad que es la que generalmente está siempre en búsqueda de conocimiento que a partir de esa secretaría se puede facilitar las diferentes temáticas que la comunidad necesita que la sociedad necesita...”

“...los egresados de la facultad porque a través de la secretaría de extensión se trabaja con egresados, en lo que es capacitación permanente y también de brindarle la posibilidad de que ellos tengan sus primeras experiencias laborales no, entonces uno de los pilares fueron los egresados que lo hemos trabajado a partir de las capacitaciones y posibilidades de primeras oportunidades laborales ya sea en lo que es una capacitación o en una pasantía...”

...acuerdos con las instituciones públicas y privadas de la provincia sin estos acuerdos que son acuerdos marcos algunos son específicos, algunos son acuerdos de prácticas profesionales, protocolos de trabajos todo esto que se inicia con la firma de un acuerdo marco también es otro pilar fundamental porque es lo que abre la posibilidad a que los estudiantes se vinculen con otras instituciones, que esas instituciones tengan asesorías técnicas o académicas...”

...los chicos por lo general trabajan en empresas privadas de acá de la provincia incluso los estudiantes de posgrados tenemos un par en la empresa L, otros que están vinculados con los distintos municipios de la provincia con el ministerio de producción con fundaciones, con comunidades las comunidades solicitan mucho también prácticas profesionales, después bueno empresas forestales, las bodegas de la provincia que están ahora en crecimiento también con ONG con estos organismos hemos tenido acuerdos con muchos venimos hace tiempo con otros me ha tocado hacer el vínculo en el periodo en que estuve y también con instituciones educativas nos ha tocado hacer acuerdos porque ellos también están muy habidos de poder profundizar más la parte práctica principalmente en la educación que tienen los colegios secundarios incluso primarios las escuelas de nivel medio por ahí no cuentan con los laboratorios necesarios nos pasaba mucho esto entonces hacían acuerdo con la facultad y los docentes abordaban temas de investigación que realizaban en la facultad y les daban una charla a los estudiante...

...la idea era que por algún trabajo de investigación o extensión que está desarrollando una cátedra

2.- A diferencia de la teoría fundamentada en los datos acá no utilizaremos el método de comparación constante ni la matriz conocida como el “paradigma de codificación”.



en base al programa que presentaba el docente de secundario se vea cuál era el tema de interés la secretaría de extensión se encargaba de eso...

En este sentido es posible evidenciar que si bien la *comunidad* y la *sociedad* están presentes no hay pistas de una caracterización teórica de estos organizadores con relación a la extensión (López y López, 2018). Por un lado, las prácticas extensionistas se vinculan más, por ejemplo, con las pasantías en las que hay que distinguir las pasantías que realizan los egresados y los estudiantes ya que estas últimas poseen marcos normativos específicos y, a diferencia de las prácticas socio-comunitarias, se trata de una aproximación al campo laboral en el cual pueden desempeñarse más que a prácticas pre-profesionales orientadas a satisfacer demandas sociales.

No obstante, en los últimos años de gestión surge una nueva impronta en la Secretaría de Extensión y Difusión de la FCA que hace evidente la posibilidad de una universidad como mediadora cultural, constructora y transformadora de la realidad (Sousa 2008).

...Se trabajó con proyectos de extensión de voluntariado con una escuela de Tostaca, habíamos trabajado con toda la comunidad el registro etnográfico de todo lo que serían las plantas que ellos utilizaban como plantas medicinales" (...) "cuando trabajábamos eso registramos muchas familias abuelos, tíos, niños, incluso venían enfermeros a nuestras reuniones. Se registró todo eso y se decidió devolverlo a los niños de las escuelas porque observábamos como se cortaba la comunicación de los abuelos con los chicos, entonces decidimos hacer talleres con los chicos los más chiquitos tenían rompecabezas, cortitas y cosas que todo eso nos permitió el voluntariado, también se hizo un concurso fotográfico y el premio eran las cámaras que se compraban con el voluntariado se hizo una selección y ellos mismos eligieron las fotos y todo eso se llevó a una revista que terminó saliendo con el voluntariado pero antes de eso salió el catálogo de los abuelos...

Aparece, por lo tanto, una renovada visión de la extensión universitaria que refleja el cambio de un modelo unidireccional a uno multidireccional, donde no solo se trata de extender un servicio o una práctica sino más bien de pensar la extensión desde un enfoque dialógico con la comunidad. Así desde uno de los periodos de gestión de la extensión en la FCA se adopta el ejercicio de prácticas socio-comunitarias facilitando el enriquecimiento de ambas partes (comunidad y facultad - Escuela de Toscana y estudiantes universitarios) por lo que estas constituyen una posibilidad de transferir conocimientos a la comunidad colaborando en la resolución conjunta de problemáticas concretas (Cecchi y Perez: 2013).

Dicha línea se acompaña de la implementación de voluntariados (ya no pasantías), donde la remuneración económica no aparece como condicionante, más bien se parte de la libre voluntad de los interesados:

Se sumaba el que quería trabajar yo incluso he trabajado con chicos de humanidades de comunicación social y había estudiantes de acá de agronomía, pero parecían maestras jardineras trabajando tenían una vocación(...)

Aquí el aprendizaje es entendido como un servicio comunitario, sin embargo, los *voluntariados* poseen un marco más experiencial que pedagógico.

Memorias anuales

Según nuestras búsquedas las Memorias Anuales de la UNJU se habrían comenzado a confeccionar a partir del año 1996 por lo cual queda un período sin información en materia de extensión universitaria, a través de estas fuentes, que corresponden a las décadas previas o sea desde 1986 (que es cuando se crea el área de extensión en la UNJU) hasta 1995. Por lo tanto, en relación al período que abarca el proyecto se tuvo acceso a 23 Memorias. De este material se consideró examinar, inicialmente y especialmente, a las memorias correspondientes al año que culminaba la gestión de cada responsable del área extensión bajo el criterio que es al final de la gestión cuando se concentran los virajes y cambios sustantivos que caracterizan al período. Por eso, para el caso de la FCA trabajamos particularmente sobre 6 Memorias 1997-1998, 2001-2002, 2005-2006, 2009-2010, 2013-2014, 2017-2018.

Las memorias docentes de la Secretaría de Extensión y Difusión de la FCA, a diferencia de las de la Secretaría de Extensión de la UNJU, poseen una menor sistematización en la reagrupación de actividades desarrolladas y en la jerarquización de los apartados.

Discusión

El organizador prácticas sociales o prácticas socio comunitarias comienza a adquirir protagonismo en la extensión universitaria en la segunda década del siglo 21 (aunque de manera complementaria y no en disputa con el de prácticas integrales o sea la articulación entre docencia, investigación y extensión). En el campo de las ciencias agrarias podemos citar experiencias que referencian esta perspectiva (Rodríguez, Mouteira, Albo, 2016; Huergo, 2021; Macchiarola, Pizzolitto, Pugliese Solivellas, 2020). No obstante, en la FCA-UNJU en las memorias anuales del ejercicio posterior a 2010 este tipo de prácticas están poco referenciadas y en lo que respecta a prácticas docentes predomina una extensión extracurricular correspondiente a la tradición cursista³. Con relación a las prácticas docentes, en un estudio anterior en la FCA UNJU (López, 2012), observábamos que las/los profesoras/es interpelados consideraban a la experiencia de la práctica de dar clase como suficiente aunque no hubieren tenido formación pedagógica; cuestión que algunos intentan cubrir accediendo a especializaciones en docencia superior que, si bien son un paliativo, *la docencia* no forma parte de las actividades reservadas al título profesional y, esto es un problema aún pendiente que también se traslada a la didáctica de la extensión universitaria. En la figura dos se observan las redes categoriales que emanan de las Memorias Anuales posteriores a 2010 y que corresponden al final de cada período de la Secretaría de Extensión y Difusión de la FCA (en que las actividades se han consolidado) observando que en ningún caso hay alusión a prácticas socio-comunitarias o algún posible equivalente.

3.- Aunque no se puede soslayar, por otra parte, que en el caso de las carreras de Ciencias Agrarias fueron las primeras en incorporar la extensión en materias troncales como Extensión Rural.



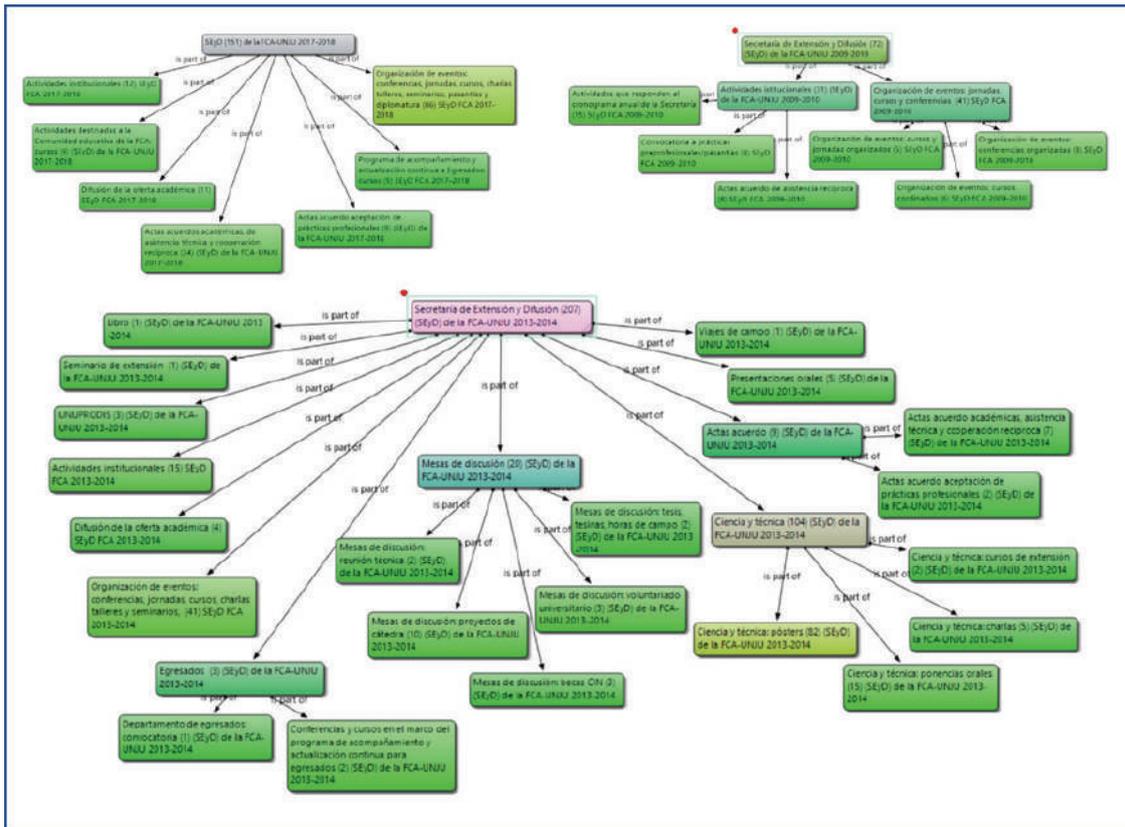


Figura 2: Redes categoriales de cómo se organizaban las redes de extensión en la FCA-UNJU: 2009-2010 (arriba derecha) 2013-2014 (abajo), 2017-2018 (arriba derecha). Elaboradas con ATLAS.ti.7.

La extensión de la FCA-UNJU, según estudios anteriores, por lo menos hasta 2011, en la carrera de ingeniería agronómica, poseía una fuerte alianza con los pequeños productores, a diferencia de otras unidades académicas de la UNJU cuyo anhelo estaba más orientado al mundo empresarial, (López 2012). Sin embargo, la cuestión de las *prácticas sociocomunitarias*, como organizador teórico del campo asociativo de la extensión universitaria, parece poco afianzado en el discurso para convertir la práctica en una praxis.

CONCLUSIONES

La información de nuestras fuentes, entrevistas y memorias anuales, muestran que en la FCA-UNJU, si bien las prácticas en el entorno con productores son constitutivas parecen haber sido poco problematizadas bajo el paraguas de *prácticas socio-comunitarias* en relación a una extensión crítica en el *territorio* como espacio geográfico localizado en el que se dirimen relaciones de poder (Arzeno 2018). Tampoco se puede afirmar esto de manera concluyente puesto que hay acciones de extensión de cátedras/módulos que lo pueden haber hecho de manera independiente, pero, en todo caso, las mismas parecen no haber

ingresado en el radar de la extensión institucional al momento de su evocación. Quizá la pequeña contribución que tratamos de hacer aquí es revelarlo para mejorar la incidencia sobre la cuestión comprendiendo que cuando la universidad es capaz de profundizar el intercambio y trabajo en conjunto con la comunidad que la circunda no solo contribuye a la transformación de dicha comunidad sino a su propia transformación.

Indudablemente el fortalecimiento de las prácticas socio-comunitarias aparece como un desafío que se debe sostener a lo largo del tiempo, donde la relación de la universidad con la sociedad sea un tema de agenda dentro de la secretaría de extensión universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Arzeno, M. (2018). Extensión en el territorio y territorio en la extensión. Aportes a la discusión desde el campo de la Geografía. +E. *Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), 3-11. DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.7709>.

Barreras, L., Cecchi, N., Itoiz, J. P., Puca Molina, S., Oyarbide, S. (2022). La Extensión Crítica y su implicancia en los procesos de formación integral: la implementación en el Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria en UNNOBA. *COMPROMISO SOCIAL. Revista de la UNAN-Managua, Extensión Universitaria*, 7(3), 45-53. <https://revistacompromisosocial.unan.edu.ni/index.php/CompromisoSocial/article/view/188/329>

Bourdieu P. (1979). *La distinción: criterios y bases sociales para el buen gusto*. Minuit.

Cecchi y Perez (2013). Enseñar y aprender “en” y “de” la comunidad: Aproximación conceptual sobre el valor de las prácticas Socio Comunitarias. Presentada en Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado, Buenos Aires, Argentina.

Coffey, A. & Atkinson, P. (2004). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos, estrategias complementarias de investigación*. Editorial de la Universidad de Antioquia.

De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Gaete Quezada, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 1(48), 149 - 172. http://www.revistacdtyt.uner.edu.ar/spanish/cdt_48/documentos/005cdt_48.pdf

Huergo, C. (2021). Programa de prácticas socio-comunitarias. En L. Elsegood & I. Petz, (compiladoras) *Universidad en movimiento curricularizar la extensión*. UNDAV Ediciones.



http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/375/Curriculizar%20la%20Extension_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=54

Lagos, M. (2015). Historia de la Universidad Nacional de Jujuy (versión preliminar). <https://unju.edu.ar/historia.html>

López Geronazzo, L. N. y López, M. L. (2018). Congresos nacionales de extensión universitaria: lógicas de extensión y problematización de los organizadores “comunidad”, “sociedad” y “desarrollo social”. +E *Revista de Extensión Universitaria*, 8(9), 12–75. <http://hdl.handle.net/11336/91871>

López, M. (2012). Extensión Universitaria: situación actual y aportes metodológicos. Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.

López; M. L. (2020). Teoría y Metodología de la Extensión Universitaria: el caso argentino. El Siku.

Macchiarola, V.; Pizzolitto, A. L. y Pugliese Solivellas, V. (2020). Las prácticas sociocomunitarias en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Un estudio evaluativo. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 10(12), 1-19. doi: 10.14409/extension.v10i12.Ene-Jun.8967.

Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdano *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa.

Muchiut, M. Yazzi, M. (2019). Prácticas sociocomunitarias: Una experiencia de intervención pedagógica en el encuentro con una organización comunitaria en Córdoba. *Revista e+e - Córdoba*, 6(7), 109-127. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/index>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J & García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Editorial Aljibe.

Rodríguez, V, Mouteira, M. C., Albo, G. N. (2016, 7 y 8 de abril). Prácticas socio-comunitarias como estrategia formativa de estudiantes universitarios en extensión [ponencia]. 1° jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación | SAA | UNLP, Argentina. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/62679/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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

Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. PAIDÓS.

Universidad Nacional de Jujuy. (2004). Universidad Nacional de Jujuy 30 años de historia. EdiUnju.



Procesos formativos situados y multidisciplinares como emergentes necesarios ante la emergencia sanitaria por COVID19. Debates pendientes

María Elena Marson
Carlos Franca
Yanina Lamberti
Guillermo Ramos
Ignacio León
Guido Mastrantonio

Cátedra de Química Analítica, Dto de Química, Facultad de Cs Exactas
Cátedra de Química Inorgánica, Dto de Química, Facultad de Cs Exactas
Cátedra de Ingeniería Metabólica, Dto de Cs Biológicas, Facultad de Cs Exactas
Escuela de Recursos Humanos, Facultad de Cs Médicas. Director Asociado del hospital
San Juan a cargo de la dirección de la UPA6

Cátedra de Fisiopatología, Dto de Cs Biológicas, Facultad de Cs Exactas

Cátedra de Toxicología, Dto de Cs Biológicas, Facultad de Cs Exactas

emarson@biol.unlp.edu.ar

carfranca@quimica.unlp.edu.ar

ylamberti@quimica.unlp.edu.ar

guille_ramos@outlook.es

ileon@biol.unlp.edu.ar

mastra@biol.unlp.edu.ar

RESUMEN

Desde una perspectiva histórica, sólo recientemente la comunidad de nuestra Facultad de Ciencias Exactas UNLP comenzó a profundizar debates sobre la proyección profesional comunitaria de carreras vinculadas al campo de la salud.

Nuestro diagnóstico sugiere que la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje de estas carreras, ponen en tensión las concepciones y modelos históricamente incorporados en la formación curricular, predominantemente orientados al estudio de la enfermedad, desde una perspectiva de salud medicalizada, hiperespecializada y hospitalocéntrica.

Estas reflexiones, situadas mayoritariamente en los espacios de extensión, cobraron nueva dimensión a partir de la práctica de las Brigadas Sanitarias Ramona Medina, surgidas como respuesta institucional y política de la FCE a la pandemia, acompañando las acciones de las autoridades sanitarias. La profundidad e intensidad de estas experiencias

en pandemia, dio lugar al cuestionamiento sobre el carácter voluntario de estas actividades y la necesidad de incorporarlas en las currículas.

Un abordaje territorializado de los procesos de enseñanza-aprendizaje en salud, requiere observar e intervenir sobre personas sanas y enfermas, su hábitat y entorno comunitario. Esto implicaría utilizar recursos no habituales pero que sin duda aportan a una necesaria formación integral y situada, modificando en profundidad los sentidos de la formación profesional de la Universidad Pública.

PALABRAS CLAVE: Profesiones de la Salud; Formación Situada; Curricularización de la Extensión; Escenarios Pedagógicos

INTRODUCCIÓN

El contexto histórico de nuestras carreras de salud y los debates pendientes:

Desde una perspectiva histórica sobre la trayectoria formativa y académica de la Facultad de Ciencias Exactas (FCE-UNLP), muy recientemente (últimas décadas), nuestra comunidad educativa comenzó a profundizar ciertos debates sobre la necesidad de potenciar la proyección profesional comunitaria de carreras vinculadas al campo de la salud. A pesar de la existencia de carreras tradicionales íntimamente ligadas al sistema sanitario, como Bioquímica y Farmacia, y otras más recientes como Licenciatura en Optometría y Licenciatura en Física Médica, y las múltiples aplicaciones en salud de las restantes carreras de la Facultad, existe una impronta fuertemente científico-académica y tecnológica en la mayoría de los trayectos curriculares. Estas miradas han eclipsado reflexiones necesarias sobre aspectos formativos y del perfil buscado para nuestros graduados/as en la conformación real de estructuras y equipos técnicos, profesionales y de gestión del sistema sanitario, tanto público como privado. En este sentido, la importancia del debate reside en entender que, de estas estructuras, sus enfoques y abordajes, se determinan las capacidades sanitarias disponibles para dar respuesta y/o mejorar los procesos de salud / enfermedad / atención / cuidados de la población.

Nuestro diagnóstico preliminar sugiere que los procesos de aprendizaje y enseñanza de las carreras del campo de la salud ponen en tensión las concepciones y modelos históricamente incorporados en la formación curricular predominantemente orientados al estudio del proceso de enfermedad, con una perspectiva de la salud medicalizada, hiperespecializada y hospitalocéntrica. Reconocemos en esos enfoques una sobrevaloración de las capacidades profesionales individuales por sobre las colaborativas y multidisciplinares en la construcción del conocimiento en salud.

Los enfoques comunitarios han surgido discutiendo con las miradas que invisibilizaban la acción colectiva y las perspectivas locales, recuperando marcos teóricos forjados con preocupaciones derivadas de la intervención en la comunidad. El concepto de “comunidad”



organiza la mirada hacia el encuentro de aquellos objetivos, valores y creencias compartidas, en este caso, sobre los procesos de salud /enfermedad / atención / cuidados, vinculadas con la medicina social o salud colectiva.

Sobre estas reflexiones se sustentan buena parte de nuestros actuales proyectos y programas de extensión universitaria, presentes también en las primeras experiencias de fines de la década del 80`. Allí, se formularon y definieron nociones en torno a problemáticas en salud donde su alcance supone un papel central más allá del servicio social o la asistencia social. Es así también, que la FCE ha reconocido la centralidad de la extensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El entendimiento del territorio, en tanto campo de estudio, ha sido planteado como escenario de trabajo universitario situado fuera de sus aulas y laboratorios, que incluye el plexo social, problematizado, institucional y organizado. En este sentido, el concepto de territorialidad alude a la producción social, política, económica y simbólico-cultural del espacio habitado. Desde esta perspectiva, el territorio implica los procesos de marcación y apropiación subjetiva e intersubjetiva que realizan sus habitantes, dado el sistema de poder vigente que definen el marco general de las problemáticas a abordar en un análisis sobre la salud como valor central a construir y garantizar.

En otros sentidos, el territorio en tanto escenario pedagógico obliga a la convergencia de disciplinas en un abordaje formativo situado e integral, desdibujando jerarquías establecidas en prácticas formativas habituales intramuros. Así, el rol de una especialidad y su capacidad individual para resolver problemas resulta descontextualizado y forzado. Por lo mismo, el encuentro entre la diversidad disciplinar y la reflexión crítica, pone en tensión los alcances y actividades reservadas de los títulos por sostener cierto sesgo positivista que limita su accionar comunitario y territorializado, mientras dialoga con otras concepciones de la medicina social sobre cómo construir conocimiento y conformar equipos de salud.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Abordajes formativos en salud durante la emergencia sanitaria por COVID19

Con estas reflexiones como referencia, la FCE frente a la Emergencia Sanitaria a consecuencia de la pandemia por COVID-19 y el decreto de ASPO de finales de marzo del 2020, debió interrumpir las actividades académicas presenciales en aulas y laboratorios. Rápidamente se convocó a la conformación de brigadas sanitarias para el despliegue de docentes, no docentes y estudiantes en el territorio, con perspectivas de intervención asistencial, apoyada en la formación biológica y de salud de nuestras disciplinas. Se generaron protocolos de trabajo en territorio, y se conformaron equipos de trabajo virtual y presencial para abordar las problemáticas surgidas por la pandemia y las condiciones del ASPO: elaboración de insumos sanitizantes, asesoramiento a unidades productivas para la confección de elementos de protección personal, puesta en marcha de campaña

de vacunación antigripal 2020 casa por casa para adultos/as mayores, espacios de comunicación social para la salud, entre otras acciones.

A fines de mayo del 2020 comenzaron los operativos de relevamiento sanitario en conjunto con efectores de salud y nuestros equipos ya con despliegue en territorio y bajo el nombre de Brigadas Sanitarias Ramona Medina como homenaje y reclamo ante la muerte por desidia del gobierno local de la ciudad autónoma de Buenos Aires, de la militante popular y feminista de la Villa31.

Los relevamientos sanitarios casa por casa se establecían como una charla para la búsqueda activa de casos sospechosos COVID-19 o para la identificación de necesidades urgentes por resolver en un contexto de emergencia sanitaria. Así, fuimos confluyendo y participando de operativos conjuntos también con los municipios de las localidades vecinas de Ensenada y Berisso para la contención, asistencia y aislamiento de algunos barrios en los que se declararon los primeros brotes de COVID-19. Estos equipos de trabajo acompañaron desde la práctica el proceso de conceptualización de dispositivo sanitario, constituyéndose luego en los operativos Detectar. Se validaron herramientas sistematizadas para la recolección de datos y la articulación para la respuesta de demandas mediante la generación de informes sintéticos de pronta entrega en los ámbitos institucionales de toma de decisiones con diferentes alcances.

Las características del contexto extraordinario de pandemia fue terreno fértil para instalar rápidamente prácticas formativas en salud situadas en el territorio, abordando:

- Cómo comunicar nuestros saberes disciplinares sobre bioseguridad e higiene.
- Cómo promocionar los beneficios de la vacunación y su entendimiento inmunológico básico.
- El diagnóstico de COVID19 como práctica integral en salud: evaluación del estado general de salud, toma de muestras respiratorias (hisopado), acompañamiento telefónico de personas que atraviesan la enfermedad, vinculación institucional para la respuesta a necesidades básicas no resueltas (alimentación, artículos de higiene, etc) de personas o familias en contextos de vulnerabilidad social.

Ya para septiembre del 2020, los equipos de vacunación antigripal establecieron como horizonte la preparación para la campaña de vacunación COVID-19, con la conformación de espacios de capacitación teórica y práctica. En noviembre fue presentada una propuesta para la capacitación de vacunadores eventuales y de promotores/as de vacunación, para la campaña que más adelante se integraría al proceso de formación de recursos humanos del Ministerio de Salud de Provincia de Buenos Aires.

Más adelante, a principios del 2021 y con la incorporación de los testeos rápidos de antígeno para el diagnóstico de COVID19, se instalaron y pusieron en marcha laboratorios de campaña, con espacios para la toma de muestra, entrega de resultados y contención de personas diagnosticadas con COVID19. Este proceso de participación y generación de operativos territoriales, la realización de protocolos y guías para el trabajo colaborativo



interinstitucional y multidisciplinar y la comunicación con la comunidad, configuraron procesos de aprendizaje-enseñanza con momentos para la reflexión, rectificación, organización y sistematización de prácticas formativas y situadas. Esto generó instancias de acreditación de conocimientos y habilidades en salud de estudiantes propios, y personas interesadas en asistir sanitariamente el territorio, como brigadistas en salud con capacidades para participar de operativos sanitarios y vacunales. Esa acreditación significó que cerca de 60 estudiantes avanzados o que se graduaron durante este período fueran rápidamente absorbidos por el sistema sanitario público, preferentemente en equipos de atención integral y situada de la salud comunitaria, en equipos Detectar o en otros dispositivos de atención hospitalaria que lo requirieran. En tanto el espacio de formación en vacunación, capacitó a más de 360 estudiantes y egresados, acreditados como vacunadores eventuales COVID-19, que se fueron integrando al esquema de despliegue territorial de vacunación como equipos de voluntarios/as.

CONCLUSIONES Y OBSERVACIONES DE NUESTRO INTERÉS:

El carácter voluntario de las actividades de extensión ha acelerado discusiones acerca de la necesidad de curricularizar los procesos formativos de la extensión, fundamentándose desde varias aristas. Una de estas, requiere reemplazar la noción de tareas voluntarias por el de tareas optativas. De esta manera, las instituciones mediante sus procesos de curricularización deben resolver el diseño de sistemas pedagógicos adecuados de evaluación y acreditación académica. Es de vital importancia entonces, contar con evidencias piloto previas surgidas en respuesta a problemáticas concretas desde la comunidad.

La academia sostuvo durante mucho tiempo la tesis de establecer la universalidad del método, entendido básicamente como una serie de pasos rígidos, una sumatoria de técnicas y procedimiento válidos para resolver cualquier problema en cualquier contexto. En la actualidad emerge la necesidad de plantear el problema metodológico como una construcción, debido a que la misma no es absoluta sino relativa en función de la articulación entre el contenido (epistemología objetiva), los sujetos involucrados en el aprendizaje de dichos contenidos (epistemología subjetiva) y el contexto de realización. Proponer trabajos de colaboración entre trabajadores y estudiantes, es también parte de un camino de autoperfeccionamiento y autoreflexión. Este entramado de procesos habilitaría a profundizar en aspectos que refieren al diseño y evaluación de los proyectos formativos territoriales. Asimismo, se recuerda que la innovación es un asunto muy ligado al tema calidad, a tal punto que a veces se toman como sinónimos. Calidad es un concepto que tampoco posee sentido unívoco. Hay formas de entender la calidad de carácter burocráticas o técnicas, por el contrario, comprensivas e integradoras que tienden a enriquecer un trabajo colaborativo.

Un abordaje territorializado de los procesos de aprendizaje y enseñanza de problemáticas en salud, requiere observar e intervenir sobre personas sanas y enfermas, su hábitat y entorno

comunitario con el propósito de caracterizar los determinantes de la salud involucrados en cada territorio que no se puede homologar intramuros. Recuperando conceptos del sanitarismo en Argentina, proponemos que del proceso de problematización de cada comunidad, es posible entender y encontrar las respuestas para muchas de las causas de enfermedad (o pérdida de la salud) que finalmente llevan a personas (o comunidades) a cruzar la puerta de un hospital para convertirse en pacientes. Producto de este proceso analítico, integral y situado, se pone en discusión el propio concepto de “paciente” y se desdibujan los límites aceptados para el mismo sistema de salud, sus alcances y la de sus trabajadores. En este sentido, resulta necesario discutir fuertemente el término de “servicios de salud” y finalmente nutrir y complejizar los propósitos o concepciones existentes en nuestra comunidad educativa sobre que es una carrera o profesión en salud.

En tanto estos procesos educativos no sean formalizados irán aportando al currículum “de hecho”, pero no formalizado ni contemplado en la descripción del perfil institucional de sus graduados/as. En definitiva, incorporar espacios territoriales en los procesos formativos requiere un esfuerzo por parte de las estructuras académicas. Esto puede implicar utilizar recursos no habituales intramuros pero que sin duda aporta a una necesaria formación integral y situada, modificando en profundidad los sentidos de la formación profesional de la Universidad Pública.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

Adissi, G. (2021). Estrategias cualitativas de investigación social en salud. Enfoques frecuentes dentro del universo de investigaciones cualitativas en salud. Dirección de Investigación en Salud. Ministerio de Salud de la Nación, Argentina.

Alzugaray, RA. (2008). Ramón Carrillo: el fundador del sanitarismo nacional. Ediciones Colihue SRL.

Artaza Barrios, O. (2017). Transformando los servicios de salud hacia redes integradas: elementos esenciales para fortalecer un modelo de atención hacia el acceso universal a servicios de calidad en la Argentina. Representación OPS/OMS Argentina.

Coscarelli, MR (2014). Currículo universitario y formación docente” en Morandi, Glenda y Ungaro, Ana (comps) La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria La Plata, EDULP.

de Alba, A. (2007). El currículum en el contexto de la crisis estructural generalizada”. En A. de Alba, Curriculum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación (pp. 91-142). México: IISUE.



Revista Materia Pendiente N° 29, noviembre de 2018. ISSN 1851-4650. Fac Cs Exactas, UNLP.

Sorgentini, HAE (1997). Fac Cs Exactas, UNLP. Antecedentes, orígenes y trayectoria (1897-1997). La Plata, Editorial Exacta.

Progresión del proyecto de extensión “Tambo: calidad de leche Pozo Azul, Misiones III” durante la Pandemia del COVID-19

Virginia Aliverti¹
Florescia Aliverti²

Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata.

virginia.aliverti@fcv.unlp.edu.ar

floraliverti@yahoo.com.ar

RESUMEN

Los proyectos de extensión son instrumentos de planificación a través de los cuales se generan procesos de educación no formal en los que 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 comunitario que permiten a la sociedad mejorar su calidad de vida. El proyecto de extensión “Tambo: calidad de leche Pozo Azul, Misiones III”, adjudicado y subsidiado en la convocatoria 2019, inició en el 2020; pero a consecuencia de las resoluciones de presidencia de la UNLP, de la no realización de instancias presenciales por el ASPO producto de la Pandemia del COVID-19, readecuamos el desarrollo del mismo. Las TIC´S, comenzaron a utilizarse hace unos años para mejorar los modelos formativos y organizativos que sustentan el aprendizaje. El Objetivo es compartir la progresión del proyecto durante el ASPO-COVID 19, utilizando TIC´S. Modificamos la metodología planteada en la presentación para la realización de la primera etapa del cronograma; se utilizó Zoom y mails. Como resultado, cumplimos con la primera etapa del cronograma del proyecto de extensión “Tambo: calidad de leche Pozo Azul Misiones III” (Convocatoria 2019).

PALABRAS CLAVE: Pandemia del COVID-19; TIC´S; extensión universitaria; producción de leche.

1.- Cursos de Genética General y Genética Forense, Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata. Jefe de trabajos prácticos. Instituto de Genética Veterinaria “Ingeniero Fernando Dulout”. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata. CCT-La Plata. CONICET. Profesional de apoyo.

2.- Laboratorio de Estudios Farmacológicos y Toxicológicos –LEFyT, Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata. Jefe de Trabajos prácticos.



INTRODUCCIÓN

En el marco actual de la vida institucional, en el que la multiplicidad de misiones y funciones se impone en la universidad, no cabe duda de que, con mayor intensidad que en el pasado, las misiones de docencia, investigación y extensión deben estar entrelazadas. La permanente labor de los docentes involucra fundamentalmente el impartir los conocimientos al alumnado pero también es necesaria la investigación, generadora de sabiduría y la extensión que involucra directamente a la universidad con la sociedad misma en la que se encuentra inmersa (Di Mari, 2013).

La extensión universitaria es la cooperación interactiva entre universitarios y otros actores que, combinando los diversos saberes y aprendiendo cada uno de los otros en la labor conjunta, puedan contribuir a la expansión de la cultura colectiva y múltiple, y a la construcción y uso socialmente productivo del conocimiento, priorizando la atención de los problemas de los sectores más postergados (Herrera Albrieu, 2011).

En la actualidad en la mayoría de las Universidades Argentinas se entiende a la extensión como una función dialógica e incluso las acciones impulsadas por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación y en particular de la Coordinación General del Área de Extensión Universitaria, entrañan un concepto interactivo de la extensión (Herrera Albrieu, 2011).

Los proyectos de extensión, son instrumentos de planificación a través de los cuales se generan procesos de educación no formal en los que 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. Pueden contener acciones de transferencia o difusión de conocimientos y además en la interacción universidad – sociedad, procesos de formación de nuevos saberes que complementen los generados en los ámbitos académicos y permitan la efectiva participación de los actores involucrados.

En forma general un proyecto es la búsqueda de una solución inteligente al planteamiento de un problema tendiente a resolver, entre muchas una necesidad humana. Comprenden un conjunto de acciones planificadas destinadas a producir y desarrollar cambios de un aspecto, tema o área determinada. Pueden ser formulados a instancias de demandas concretas de la sociedad, privilegiando en este tipo de convocatoria a aquellos sujetos que estén en una posición desfavorecida en relación a otros sujetos o grupos similares y, también, podrán surgir en relación a demandas potenciales o aún no explícitas, que permitan a la universidad cumplir con su función de anticipación teórica y su carácter innovador (Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata).

Hasta el año 2002 sólo 5 universidades de gestión pública contaban con convocatorias

de proyectos de extensión pero sin la institucionalización de procesos de evaluación y orientadas a la vinculación tecnológica en la mayoría de ellas. Hoy en día 24 Universidades Nacionales cuentan con convocatorias de proyectos de extensión y 1 Provincial. Todas las convocatorias impulsadas desde la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, se encaminan a que las Universidades hagan aportes para solucionar problemas sociales, socio/productivos, culturales, de integración regional nacional y 8 latinoamericana o de mecanismos asociativos nacionales y/o internacionales, pero no reemplazar al Estado en su funciones básicas (Herrera Albrieu, 2011).

El concepto de “extensión rural” nace como práctica de nivel nacional por primera vez en los Estados Unidos a principios del siglo XX (Cimadevilla, 2004) desde donde se difunde hacia otros países sin que se hicieran cambios profundos en su estructura (Schaller, 2010). Su objetivo era el aumento de la producción agropecuaria a partir de la transferencia a los productores de conocimientos, tecnologías e insumos ‘modernos’, suponiendo que la causa de la pobreza de los pequeños productores eran sus prácticas y saberes tradicionales y anticuados y la falta de maquinarias (capital).

La extensión agraria consiste en facilitar a los productores procesos a través de los cuales puedan desarrollar y fortalecer su propia labor: enseñando nuevas prácticas y tecnologías; resolviendo problemas e incentivando la participación de comunidad; promoviendo además cambios de actitud, mentalidad y comportamiento con el objetivo de generar un impacto real que mejore las condiciones de vida de los mismos.

El equipo de extensionistas multidisciplinario comenzó a trabajar en el territorio por el año 2016 cuando a través de convocatorias anuales surgió el proyecto de extensión “Tambo: calidad de leche Pozo Azul, Misiones”, con productores tabacaleros preocupados por el alto uso de agroquímicos y la baja rentabilidad del cultivo. El nexo fue una estudiante de Veterinaria oriunda de San Pedro, Provincia de Misiones, integrante del Proyecto de extensión convocatoria ordinaria (PECO) 2014 “*Tambo: calidad de leche Cuenca de Abasto Sur*”; quien nos planteó la posibilidad de replicar este proyecto en la Provincia de Misiones. Haciendo hincapié en la capacitación a los productores tabacaleros, en el desarrollo de un sistema de producción lechera, maximizando el uso de recursos naturales y agregando valor a la materia prima (leche). En respuesta a la misma, y a través de las convocatorias anuales promovidas por la secretaría de extensión universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) surgió este proyecto cuyo *Objetivo* es desarrollar un trabajo mancomunado entre la UNLP, los productores lecheros de Pozo Azul, el Municipio de Pozo Azul y el Centro Educativo Polimodal N° 40. La idea central es permitir el desarrollo de la cuenca lechera, aportando al mejoramiento de la calidad de vida de los productores y a la sustentabilidad de sus agroecosistemas. En definitiva permitirá mejorar la calidad de vida de toda la comunidad de la colonia. Los beneficiarios directos del proyecto son aproximadamente 140 personas, alrededor de 70 productores de tambos familiares y 70 alumnos del Centro Educativo Polimodal N° 40, única



escuela secundaria de la localidad. Sin embargo, teniendo en cuenta las características del proyecto, la capacitación de estas personas impactará sobre sus respectivos grupos familiares. Estos últimos se transforman en beneficiarios indirectos, a partir del desarrollo económico de la cuenca lechera regional y la fabricación de subproductos lácteos (dulce de leche, yogur, quesos, ricota, etc.).

El año 2020 va a quedar en nuestra memoria como un hito singular: “el año de la Pandemia del Coronavirus”. Pero también, el año en que las escuelas y universidades cerraron. El 11 de marzo la Organización Mundial de la Salud (OMS), comunicó que esta situación adquiriría un estado de “Pandemia”. En la Argentina, el lunes 16 de marzo se interrumpieron las clases en todos los niveles educativos. Siguiendo las recomendaciones de la OMS y los científicos, el jueves 19 de marzo, el presidente Alberto Fernández anunció una medida extrema: el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) o “cuarentena” por Quince días. Entonces se cerraron comercios, actividades de todo tipo y se prohibió la circulación sin autorización, entre otras disposiciones. Cuando se hizo visible que el retorno no iba a producirse pronto, comenzamos a gestar una generalizada reconversión a la virtualidad para todos los

niveles y todas las jurisdicciones, con el fin de sostener la “continuidad pedagógica”. Las Universidades también se adaptaron a las nuevas modalidades y las lógicas del Zoom y otras plataformas. La tecnología ya estaba entrelazada en nuestra vida cotidiana, durante el aislamiento, la virtualidad pasó a ser una herramienta casi exclusiva (Magnani, 2020).

El proyecto de extensión “Tambo: calidad de leche Pozo Azul, Misiones III”, adjudicado y subsidiado en la convocatoria 2019, inició en el 2020; pero a consecuencia de las resoluciones de presidencia de la UNLP, de la no realización de instancias presenciales por el ASPO producto de la Pandemia del COVID-19, tuvimos que readecuar el desarrollo del mismo.

Los avances tecnológicos producidos en las últimas décadas han determinado que sea necesario hacer uso de los recursos informáticos en muchos aspectos de la vida diaria. El acceso a internet y el conocimiento de las nuevas tecnologías se ha planteado en los últimos años como un servicio esencial para las personas, estos brindan acceso a la información, como también, herramientas del conocimiento para el desarrollo de mejores oportunidades para las personas. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (*TIC'S*), comenzaron a utilizarse hace unos años para mejorar los modelos formativos y organizativos que sustentan el aprendizaje. En la Facultad de Ciencias Veterinarias – Universidad Nacional de La Plata (FCV-UNLP), las *TIC'S*, se comenzaron a utilizar ampliamente en los últimos años, y su uso se intensificó durante el ASPO-COVID 19.

El **Objetivo** de esta presentación es compartir la experiencia de la progresión del proyecto de extensión “Tambo: calidad de leche Pozo Azul Misiones III” durante el ASPO-COVID 19, utilizando *TIC'S* como medio de comunicación entre los integrantes, para poder cumplir con la primera etapa del mismo.

MATERIALES Y MÉTODOS

Desde el inicio de Proyecto, y a consecuencia del ASPO- COVID 19; se decidió incorporar el uso Zoom para reuniones virtuales entre los integrantes del grupo extensionista y mails para favorecer el intercambio de trabajo realizado (diseño del material didáctico para utilizar durante las capacitaciones colectivas a los beneficiarios del proyecto).

RESULTADOS

Durante el ASPO- COVID 19, se realizaron reuniones virtuales por Zoom mensuales y se generó el material didáctico (FOTO 1).

FOTO 1: Captura de pantalla: Material didáctico generado durante el ASPO-COVID 19, utilizando TIC'S.



CONCLUSIONES

La extensión universitaria experimentó un proceso de crecimiento y de afianzamiento institucional que se consolida día a día. Pone en movimiento elementos propios del proyecto universitario abriendo una vía de comunicación con la sociedad a la que se debe. Pasó de mero integrante en el discurso histórico de las funciones básicas de la universidad, junto a la enseñanza y la investigación, a ser protagonista activa de procesos sociales asociados a la formación de alumnos y docentes, con un fuerte vínculo que la comunidad reconoce cada vez con más claridad, y se transformó en referente en el tema entre las universidades del país y la región.

Desde el 2016, a través de convocatorias anuales promovidas por la secretaría de extensión universitaria de la UNLP y con el aval de directivos del Municipio de Pozo Azul y el Centro Educativo Polimodal N° 40, Provincia de Misiones, se conformó un grupo multidisciplinario de docentes, alumnos y no docentes. La propuesta metodológica puede dividirse en varios momentos, pero tiene como eje central la construcción de saberes y



producciones en conjunto con miembros de las Instituciones

Educativas (UNLP y CEP N° 40), por lo que consideramos que la instancia del taller es la más pertinente para desplegar este tipo de estrategias.

Los proyectos de extensión universitaria constituyen un aporte significativo para la mejora de las competencias de los participantes, los programas de formación y, a su turno, de los estudiantes, a quienes involucran en la mayoría de los casos en forma indirecta y, en menor medida, de forma directa. El beneficio indirecto se obtiene a través de un mayor grado de pertinencia de los contenidos, que son robustecidos, de manera recursiva en la construcción y reconstrucción de la agenda de proyectos.

El acceso a internet y a las nuevas tecnologías es fundamental para la conexión y formación de las personas, actualmente se han reconocido como un derecho humano. Durante el ASPO-COVID 19, y utilizando TIC'S, cumplimos con la primera etapa del cronograma del proyecto de extensión "Tambo: calidad de leche Pozo Azul Misiones III" (Convocatoria 2019).

BIBLIOGRAFÍA

Cimadevilla, G. (2004). Extensión y comunicación. Antecedentes, articulaciones y contrastes. Comunicación, ruralidad y Desarrollo. Mitos, paradigmas y dispositivos de cambio. Ediciones INTA. 155-199.

Di Mari, D. (2013). La importancia de la extensión universitaria. En anuario Escuela de Archivología IV 2012-2013. Universidad Nacional de Córdoba. ISSN 1852-6446.

HerreraAlbrieu, ML, (2011). Unamirada sobre la extensión universitaria en Argentina. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/10336/marialilianaherreraalbrieu.20121.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Maginani, E; (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la Caja . En Dussel Inés; Patricia Ferrante; Darío Pulfer Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera; Buenos Aires. UNIPE.

Schaller, N. (2010). Extensión Rural: ¿Hacia dónde vamos?... ¿Hacia dónde ir?... El Colorado (Formosa): Ediciones INTA. Estación Experimental Agropecuaria El Colorado.

Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata. www.fcv.unlp.edu.ar/index.php?option=com_content...id

Soberanía Alimentaria y diálogo de saberes en la Universidad: la perspectiva de la cátedra de Ambiente y Nutrición (Licenciatura en Nutrición, Facultad de Ciencias Médicas, UNLP)

Carolina Rosenberg
Marina Isla Larrain
Paula Lombardi
Viviana Madrid

Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de La Plata

crosenberg@med.unlp.edu.ar
marinaislalarrain@med.unlp.edu.ar
paulalombardi@med.unlp.edu.ar
vivianamadrid@med.unlp.edu.ar

RESUMEN

Presentamos la propuesta de la cátedra de Ambiente y Nutrición, que aborda sus contenidos desde el enfoque de la Soberanía Alimentaria, propiciando un diálogo de saberes, incorporando contenidos provenientes del campesinado, para permitir que sus conocimientos ingresen a la Universidad. Consideramos que la Soberanía Alimentaria, que aboga por el derecho de los pueblos a definir libremente sus políticas, prácticas, estrategias de producción, distribución y consumo de alimentos, requiere para su tratamiento de la valorización de los conocimientos que quienes producen alimentos tienen sobre la tierra, el agua y las semillas, ya que esos saberes están al servicio de una alimentación sana, segura y soberana para los pueblos.

El estudiantado reconoce a la cátedra como un espacio de diálogo, de intercambio de opiniones respetuoso, crítico y de confianza, un despertar de conciencia ambiental en relación a la alimentación, y a la importancia de involucrarse activamente. Consideramos fundamental este tipo de abordaje en la formación de futuras y futuros profesionales, promoviendo la Soberanía Alimentaria, no solo en el ejercicio de su profesión, sino también en su entorno afectivo-social. La presente propuesta pone en vinculación el currículum universitario con las problemáticas socio-ambientales y refuerza el objetivo de formar ciudadanía responsable, comprometida y activa.

PALABRAS CLAVE: soberanía alimentaria; diálogo de saberes; currículum; ambiente; nutrición



INTRODUCCIÓN

Al revisar los contenidos incluidos en los planes curriculares en nuestra Facultad (Ciencias Médicas, UNLP), es frecuente encontrar un sesgo positivista y colonial con una clara omisión de aspectos locales, regionales y/o ancestrales. Históricamente, la mirada elitista que ha caracterizado a esta Unidad Académica, da cuenta de que la intencionalidad política presente en la educación influye en la determinación del perfil de quienes egresan. Sabemos que, desde el advenimiento de la democracia en 1983 y con la restauración de los postulados de la Reforma Universitaria de 1918, el acceso a las universidades públicas se ha ampliado gracias a distintas políticas que permitieron que, en las últimas décadas, accedan a estudios universitarios jóvenes que trabajan, que, en algunos casos, pertenecen a comunidades indígenas y/o campesinas, portadoras de conocimientos, saberes y experiencias prácticas, que suelen entrar en conflicto con los saberes hegemónicos de las ciencias. Creemos que, como sostiene Boaventura de Sousa Santos (2005), como parte de una nueva reforma, antimercantil y contrahegemónica, y con la finalidad de desarmar esa tensión y dar lugar a que nuestro estudiantado comparta sus experiencias aportando a una ecología de saberes, es necesario que desde nuestras propuestas docentes esos saberes sean reconocidos y legitimados, permitiendo así un entramado con los conocimientos académicos. Esos conocimientos deben ser incorporados en la práctica, pero estas acciones generalmente quedan libradas a los propósitos y objetivos desde los que cada docente habita las aulas y, la mayoría de las veces, la práctica es continuidad fiel de lo que los programas dicen, siendo reflejo del colonialismo cultural que “hunde sus raíces en las bases epistemológicas tanto de la producción como de la enseñanza en nuestras universidades” (Legarralde, 2021a). Desde el “pensamiento abismal” se definen unilateralmente las experiencias, los actores y los saberes sociales entre los que son visibles, inteligibles o útiles y los que son invisibles, ininteligibles, olvidados o peligrosos (de Sousa Santos, 2010).

Cuando se enseña sobre la alimentación es frecuente encontrar mucha información académica referida, por ejemplo, al valor nutricional de los alimentos, o a su composición química, pero consideramos que, si queremos abordar la alimentación como un entramado complejo, y considerarla como un derecho, refiriéndonos al acceso de manera regular, permanente y libre a una alimentación adecuada, o a los medios para obtenerla, con el objetivo de tener una vida saludable y digna, debemos incorporar otros contenidos y abordajes. Es el caso del concepto de Soberanía Alimentaria, que aboga por el derecho colectivo de los pueblos a definir libremente sus políticas, sus prácticas, sus estrategias de producción, distribución y de consumo de alimentos, requiriendo para su tratamiento de la valorización de los conocimientos que el campesinado tiene sobre la tierra, el agua y las semillas, ya que esos saberes están al servicio de producir alimentos sanos, seguros y soberanos para los pueblos (Filardi, 2018). Acordando con Abate, Lyons y Orellano (2019), consideramos que el impacto ambiental de sistemas agroalimentarios y

la Soberanía Alimentaria son temas de trascendencia actual que requieren de un abordaje multidimensional. Las autoras expresan que son temas con potencialidad controversial, vinculados al contexto social amplio; es decir, que no pueden abordarse en su complejidad sin discutir qué modelo de desarrollo económico (y tecnológico) se propone a nivel global, y si el mismo supone para su existencia la desigualdad social y económica estrechamente vinculada a los problemas ambientales. El tratamiento e inclusión en el currículum de estos temas transversales (sociales y controversiales) deberán ponerse a disposición y configurarse en una conversación compleja, entre sujetos y propuestas institucionales diversas y de distintos anclajes territoriales.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Si nos preguntamos cuáles son los saberes en nuestras aulas, qué lugar ocupan los saberes subalternos (populares, prácticos, alternativos), si existe lugar para la recuperación de la experiencia práctica, de los saberes populares, del conocimiento “no universitario” en nuestras universidades, y en qué medida estas presencias y ausencias inciden en la legitimidad que porta hoy la enseñanza universitaria en relación con distintas necesidades sociales (Legarralde 2021a), podemos pensar en algunos ejemplos y oportunidades para dar respuesta a esos interrogantes, e incorporar en las clases esos contenidos excluidos, que cuando aparecen invitan a un diálogo de saberes, y permiten que los conocimientos que producen distintos actores sociales y culturales ingresen a la Universidad y conversen con los conocimientos y saberes que produce la academia (de Sousa Santos, 2010).

La cátedra de Ambiente y Nutrición se crea en el año 2015 cuando la primera cohorte de la Licenciatura en Nutrición de la UNLP llega a 4to año. A partir de un lineamiento básico de contenidos mínimos se elabora el programa desarrollado de contenidos. A lo largo de la asignatura se integran los elementos necesarios para ampliar las posibilidades de análisis y de intervenciones críticas en la sociedad sobre los problemas ambientales actuales y su relación con la alimentación y la nutrición humana. Se procura ofrecer a las y los estudiantes una visión integral sobre las opciones que mejoren la salud, que aborden sus determinantes, que resguarden el legítimo derecho de las personas a consumir alimentos inocuos, seguros, saludables y soberanos y que preserven de manera sostenible los recursos ambientales. Los contenidos se organizan sobre un eje de estudio de las relaciones entre el ambiente y la nutrición, con énfasis en los desequilibrios ambientales provocados por la humanidad. El concepto articulador de todo el currículum de la asignatura es el de Soberanía Alimentaria, entendida como “el derecho de los pueblos a alimentos saludables y culturalmente apropiados producidos mediante métodos ecológicamente racionales y sostenibles, y su derecho a definir sus propios sistemas alimentarios y agrícolas” (La Vía Campesina, 2021). Desde esta perspectiva multidimensional, además, se posicionan las aspiraciones y necesidades de quienes producen, distribuyen y consumen alimentos en el centro de los sistemas y políticas alimentarias (La Vía campesina, 2021). Desde un abordaje complejo e interdisciplinar, se



intenta evitar la fragmentación de los contenidos abordados, indagando por ejemplo, sobre las concepciones que tiene el alumnado sobre “el campo”, brindando la oportunidad de analizar este concepto desde múltiples dimensiones, en un abordaje interdisciplinario, contextualizado, integral, articulador y participativo, y se propone, además, que las y los estudiantes busquen ejemplos de problemáticas ambientales en sus ciudades de origen, para ser analizadas de manera situada, en su contexto social e incluso se avanza en la elaboración de propuestas a problemáticas locales por parte de las y los estudiantes. Asimismo, se convoca a compartir saberes ancestrales, tanto desde los conocimientos de las y los estudiantes como así también de la palabra de productoras y productores locales, promoviendo la inclusión de otros saberes que, como propone la agroecología, deben dialogar con lo que las ciencias han producido, dando lugar al conocimiento de lo local, respetando y cuidando la biodiversidad y propiciando intercambios justos que garanticen la Soberanía Alimentaria. Además, se destaca el rol de las mujeres en relación a la alimentación desde múltiples aspectos intentando ofrecer una propuesta democrática, participativa, ecológica e inclusiva. Asimismo, se invita a diferentes especialistas de la comunidad y referentes de las ciencias para generar un aprendizaje colectivo a través de debates acerca de las temáticas involucradas orientados no sólo a estudiantes de Ambiente y Nutrición, sino abiertos a la comunidad toda.

Por otro lado, es de nuestro interés poner en tensión los conocimientos que las ciencias hegemónicas han producido, muchas veces al servicio del poder de turno, y de intereses muy lejanos a los de otra ciencia posible, la ciencia digna, colectiva, al servicio del pueblo y en armonía con la naturaleza.

Los contenidos y su abordaje:

Si bien los contenidos disciplinares se encuentran organizados en seis unidades temáticas, la idea es integrar cada nueva temática con lo visto en ejes anteriores, de manera tal de considerar al ambiente y a las problemáticas ambientales como fruto de múltiples aspectos que se entrelazan. Desde ese enfoque, comenzamos por estudiar al ambiente desde una perspectiva integral, con énfasis en las consecuencias de la actividad humana sobre los ecosistemas. Los recursos, bienes y servicios ecosistémicos son analizados en contexto de problemáticas locales, regionales y globales.

El uso inadecuado de los recursos y el consecuente deterioro ambiental es estudiado en una segunda unidad, donde hacemos foco en los distintos tipos de contaminación, y las consecuencias sobre la salud que nos muestran los estudios que las ciencias como la ecología, la ecotoxicología y las ciencias de la salud que se han producido. Las consecuencias del uso de agrotóxicos como parte de un modelo agroindustrial de producción de alimentos son estudiadas particularmente, proponiendo la lectura de referentes de la ciencia digna, antes mencionada, como lo fue Andrés Carrasco, investigador que hizo ciencia para el pueblo, con la consecuencia de ser duramente cuestionado y aislado del sistema científico hegemónico.

Como tercera unidad temática, y con estrecha relación con las incumbencias de la carrera, abordamos como contenido a los recursos alimenticios de la tierra y del agua. Es el momento entonces de dialogar con los saberes de las poblaciones campesinas, sus conocimientos sobre el uso de la tierra para la producción de alimentos, y de visibilizar, además, las desigualdades que afectan a las mujeres y minorías. Si bien la Soberanía Alimentaria atraviesa toda nuestra propuesta, este es el momento en que se estudian sus alcances, se profundiza la comprensión de su valor, su relación con la agroecología, vista no sólo como una forma de ejercer la agricultura sino como un estilo de vida, y la armonía que propone con los procesos naturales. Asimismo, es la oportunidad de aportar una mirada crítica sobre ciertos conocimientos que las ciencias han producido, como son los organismos genéticamente modificados, y las consecuencias que las prácticas asociadas a ellos tienen sobre los ecosistemas y sobre la salud, particularmente sobre el uso de agrotóxicos en cantidades crecientes que son ofrecidos como parte del paquete de venta de productos que ofrece el sistema agroindustrial de producción de alimentos.

Un lugar especial tiene la gestión del agua como recurso: en la siguiente unidad estudiamos los recursos hídricos que tenemos disponibles, con énfasis en la huella hídrica, los humedales, sus beneficios, el estado de la legislación vigente y los intereses que impiden que se haga efectiva su protección.

Si bien los riesgos de transmisión alimentaria son enseñados desde el concepto de seguridad alimentaria, lo hacemos en el contexto de problemáticas ambientales que la ponen en riesgo, y haciendo hincapié en la diferencia que tiene este concepto con el de Soberanía alimentaria, porque sabemos que al poner el énfasis sólo en la seguridad alimentaria, si bien se reconoce a la alimentación como un derecho humano fundamental, se omite el cuestionamiento sobre las condiciones objetivas para producir alimentos. ¿Quién produce?, ¿para quién?, ¿cómo?, ¿dónde? y, ¿por qué? son preguntas que interesan sólo si se promueve el ejercicio de la Soberanía Alimentaria. Históricamente, el hecho de atender sólo a la seguridad alimentaria de las personas permitió que se ignoren las peligrosas consecuencias de la producción industrial de alimentos y la agricultura industrial, construida básicamente sobre el esfuerzo de personas migrantes (La Vía Campesina, 2021).

Por último, y como unidad final, se propone la enseñanza del concepto de impacto ambiental y de los estudios de impacto ambiental necesarios antes de realizar un proyecto en un determinado ecosistema, la necesidad de su implementación y su relación con problemas ambientales globales y regionales, como la pérdida de biodiversidad, el cambio climático, el adelgazamiento de la capa de ozono, la desertificación y la escasez de agua. Las prácticas del sistema agroindustrial de alimentos son analizadas desde una postura reflexiva. La ganadería intensiva y las prácticas de monocultivo, como así también otras prácticas extractivas como la minería son analizadas en función del impacto que causan sobre los ecosistemas, sobre la salud tanto humana como ambiental y en la producción de alimentos.

Con respecto a la metodología, hasta el año 2019 propusimos un trabajo áulico en



modalidad taller, con la participación de especialistas que compartían sus saberes con el estudiantado.

Debido al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y al Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) implementados durante 2020 y 2021, respectivamente, la materia se desarrolló en formato totalmente virtual. Se realizaron encuentros sincrónicos por videoconferencia, muchas veces con participación de especialistas en distintas temáticas y se propusieron, además, diversas actividades en un aula virtual, de realización asincrónica, fundamentalmente, utilizando foros de debate. Muchas de estas actividades fueron propuestas en relación al análisis de diferentes posturas, invitando al intercambio de opiniones que luego fueron recuperadas en los encuentros sincrónicos a través de debates, juegos de roles y sintetizando los aspectos relevantes ponderados por cada grupo. Si bien creemos que la presencialidad plena es necesaria para el caso de algunas disciplinas con contenido práctico, en nuestro caso, la metodología elegida para la modalidad virtual, en combinación con los contenidos propuestos, fue muy bien recibida, aprovechada y resultó muy motivadora para las y los estudiantes.

Hacia finales de la cursada 2020 realizamos una indagación en un grupo de estudiantes de esa cohorte, bajo el formato encuesta, para conocer su opinión respecto al dictado de la cursada, los contenidos abordados, los recursos didácticos y los materiales utilizados, entre otros. Nos encontramos con respuestas muy interesantes y comprometidas. Nos parece oportuno mencionar que todo el grupo de estudiantes, de alguna u otra manera, tomó conciencia o amplió sus conocimientos respecto a las problemáticas ambientales. Cuando les preguntamos si consideraban que la cursada había modificado sus hábitos y/o la percepción de su futuro rol como Licenciadas y Licenciados en Nutrición y cómo lo había hecho, expresaron, que sí, y, entre otros comentarios, expresaron que habían incorporado cambios de hábitos en sus casas, al “abrir los ojos al mundo”, generando cambios desde la empatía, incorporando una mirada más global y social de la alimentación, superando la mirada biológica que la carrera había tenido hasta ese momento, tomando un compromiso social, comprendiendo la importancia de conocer la procedencia de los alimentos, conociendo y dando valor a la agroecología como opción sustentable de producción de alimentos, advirtiendo la importancia del cuidado de los recursos que son nuestro alimento, adquiriendo conocimientos para un abordaje más global de la nutrición en su desarrollo profesional y el impacto en los sistemas de salud, tomando conciencia de la importancia de tener una mirada más macro de la alimentación, de formarse como nutricionistas con más compromiso por el ambiente y menos tolerantes con las injusticias, no sólo involucrándose en la nutrición individual, sino también en los modos de producción de los alimentos y su impacto sobre el ambiente, capaces de intervenir en la formulación de políticas públicas. Por último, dieron cuenta, además, de la importancia de la educación y de clases en donde se promueva el diálogo y el cuestionamiento de la realidad, con un abordaje crítico e innovador, sintiéndose parte de las problemáticas abordadas y con la posibilidad de formar una opinión propia, crítica y reflexiva.

CONCLUSIONES

Coincidimos con Miryam Gorban (2010) en que cuando hablamos de alimentación, surge la necesidad de plantear, por un lado, el garantizar la seguridad alimentaria de los ciudadanos y por el otro el asegurar la Soberanía Alimentaria de nuestro país, asociada íntimamente a la soberanía económica, a la soberanía política y a la soberanía territorial. Para ello debemos reflexionar sobre el modo de producción actual, que, respondiendo a las necesidades del mercado global, prioriza el beneficio económico de las empresas alimenticias por sobre las necesidades nutricionales de la población. Además, promueve la sobreexplotación de los suelos y de los recursos naturales, provocando, con prácticas de monocultivo, desertificación, deforestación, el corrimiento de la frontera agrícola, la producción de combustibles a partir de alimentos, el hacinamiento de los animales y la utilización de un paquete tecnológico sobrecargado de agroquímicos. El ejercicio de la Soberanía Alimentaria es un derecho y, como tal debe ser ejercido por los pueblos, pero, para ello es necesario enseñar incluyendo este concepto como perspectiva. De acuerdo con Legarralde (2021a), además, creemos que esto es posible desde una ecología de saberes, incorporando los conocimientos que el campesinado tiene sobre la tierra, contribuyendo a democratizar las universidades construyendo diálogos concretos entre el saber universitario, la alta cultura y la ciencia, con los saberes populares, haciendo lugar a los saberes subalternos, no sólo como objeto de investigación, sino como fuentes legítimas de conocimiento en relación con las cuales, enriquecer la producción y transmisión del saber generado por las universidades y, lograr así, un auténtico intercambio.

Estamos en condiciones de decir que esta cursada despierta, año tras año, el reconocimiento de las y los estudiantes de la materia como un espacio de diálogo, de intercambio de opiniones respetuoso, crítico y de confianza, un despertar de conciencia ambiental en relación a la alimentación, y la necesidad y voluntad de involucrarse activamente en la lucha para una alimentación sana, segura y soberana que muchas y muchos advierten allí, nos atraviesa a todas y todos por igual. Consideramos fundamental este tipo de abordaje en la formación de futuras y futuros profesionales, que hace posible la promoción de la Soberanía Alimentaria, no solo en el ejercicio de su profesión, sino también en su entorno afectivo-social. La presente propuesta de trabajo pone en vinculación el currículum universitario y las problemáticas sociales y refuerza el objetivo de formar ciudadanía responsable, comprometida y activa.

BIBLIOGRAFÍA

Abate, S. M., Lyons, S., & Orellano, V. (2019). Temas transversales en el currículum universitario: Abriendo posibilidades. *Miradas en conversación. Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(15).



de Sousa Santos, B. (2005). La Universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. Bs As: Miño y Dávila. Recuperado en 30 de julio de 2022 de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf

de Sousa Santos, B. (2010) Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Trilce. Recuperado en 30 de julio de 2022 de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf

Filardi, M. (2018). Soberanía Alimentaria, Derecho a la Salud y Resistencia Bacteriana. Recuperado en 30 de julio de 2022 de: <https://reactlat.org/wp-content/uploads/2019/11/Articulo-Marcos-Filardi.pdf>

Gorban, M. (2010). Hablemos de Soberanía Alimentaria. *Diaeta*, 28(131), 18-19. Recuperado en 30 de julio de 2022 de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73372010000200004&lng=es&tlng=es

La Vía Campesina (2021). La Vía Campesina: Soberanía Alimentaria, una propuesta por el futuro del planeta. Recuperado en 30 de julio de 2022 de: <https://viacampesina.org/es/la-via-campesina-soberania-alimentaria-un-manifiesto-por-el-futuro-del-planeta/>

Legarralde, M. (2021a). CLASE 3. Seminario Problemáticas político-pedagógicas de la educación superior. Especialización en Docencia Universitaria, UNLP.

Legarralde, M. (2021b). CLASE 5. Seminario Problemáticas político-pedagógicas de la educación superior. Especialización en Docencia Universitaria, UNLP.

Taller de Aguas: diálogo de saberes en el territorio

Matías H. Assandri
Daiana L. Prince
Calén Rodríguez
Macarena Azaro
Virginia Vetere

Facultad de Ciencias Exactas, UNLP
vetere@quimica.unlp.edu.ar

RESUMEN

El “Taller de Aguas” es un proyecto de extensión de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata con una amplia experiencia territorial. El objetivo del proyecto es generar herramientas que promuevan el acceso a agua segura y al saneamiento, como un derecho humano esencial para acceder a otros derechos fundamentales, como el de la salud. Nuestras actividades se organizan a partir de demandas territoriales concretas y son articuladas principalmente con productoxs¹ de la agricultura familiar y vecinxs de nuestra región, habitualmente en situación de vulnerabilidad, quienes participan de la elección de los problemas específicos a abordar, del diseño de la intervención y de la construcción de saberes que pueden constituirse en potenciales soluciones o mejoras. Buscamos visibilizar, concientizar y construir alternativas colectivas a las problemáticas socioambientales asociadas con la falta de acceso a agua potable y con la exposición a recursos hídricos contaminados.

El diálogo de saberes y nuestras experiencias en el territorio nos han permitido repensar, articular y dar sentidos a nuestras prácticas extensionistas, docentes y de investigación.

PALABRAS CLAVE: territorio, diálogo de saberes, derechos humanos, agua

INTRODUCCIÓN

Nuestra universidad reconoce a la extensión como una de sus funciones principales junto a la investigación y la docencia. Las actividades de extensión son debatidas y acordadas con la comunidad e intentan dar respuesta a problemas sociales, principalmente de los sectores con sus derechos básicos vulnerados. Es por esto que entendemos a la

1.- Lxs autorxs adoptan la posición política de emplear un lenguaje que incluya y reconozca la amplia diversidad de identidades sexogenéricas.



extensión universitaria como una construcción colectiva de saberes en torno a intereses, necesidades y demandas de la sociedad que permite generar herramientas para contribuir a su desarrollo. De acuerdo con el estatuto de la UNLP “La Extensión Universitaria será el principal medio de la Universidad Nacional de La Plata para lograr su función social, contribuyendo al tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de la comunidad, la reconstrucción del tejido social, el desarrollo económico sustentable y el fortalecimiento de la identidad cultural” (Estatuto de la UNLP, 2009).

De este modo, la extensión universitaria se constituye en un proceso particular de construcción del conocimiento que reconoce otros saberes además de los disciplinares adquiridos y estructurados en el espacio universitario. Esta concepción del conocimiento favorece un enriquecimiento de doble vía entre la universidad y las comunidades y territorios. Así, los proyectos y programas de extensión, que surgen a partir de problemáticas sociales planteadas por la comunidad, se conforman de equipos de trabajo que involucran actorxs territoriales, de la universidad y de otras instituciones, que participan activamente en el desarrollo, planificación y ejecución de las actividades requeridas para abordar una demanda concreta.

El “Taller de Aguas” es un proyecto de extensión de amplia trayectoria, perteneciente al Programa Ambiental de Extensión Universitaria (PAEU) de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. El objetivo central del proyecto es generar herramientas para defender el acceso al agua potable como un derecho humano esencial, que es la base para garantizar otros derechos como el de la salud. En este trabajo nos proponemos relatar nuestras experiencias como extensionistas y la construcción de saberes en el territorio.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El “Taller de Aguas” surgió por el año 1989 en medio de la crisis social por el proceso hiperinflacionario que padecía nuestro país, siendo uno de los primeros proyectos de extensión de la Facultad de Ciencias Exactas. El proyecto reúne a estudiantes, docentes, vecinxs, organizaciones barriales, asociaciones de productoxs hortícolas de La Plata y alrededores, otras instituciones estatales, entre otros. Siempre bajo la concepción de que el acceso al agua segura es un derecho inalienable y a partir de demandas concretas en relación con la falta de acceso a agua de calidad, caminamos el territorio, escuchamos las historias de vecinxs y productoxs de la región, intercambiamos experiencias y construimos en forma colectiva posibles soluciones. El diálogo de saberes y nuestras experiencias en el territorio nos han permitido dar sentidos a nuestras prácticas extensionistas, docentes y de investigación, repensarlas y articularlas.

El objetivo principal de nuestro accionar extensionista es la defensa del derecho al agua, lo que nos enfrenta a las barreras con las que aún hoy conviven diariamente numerosas personas en situación de vulnerabilidad en barrios emergentes y en el periurbano

hortiflorícola del Gran La Plata, y en muchas otras regiones de nuestro país. Sabiéndonos parte de una Universidad Pública que busca estar al servicio del pueblo, consideramos que el proyecto debe constituirse en una herramienta que aporte a la transformación de la realidad de los sectores postergados de nuestra sociedad. La falta de acceso a agua de calidad es una problemática mundial que requiere del compromiso de diferentes sectores tal como lo expresa la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sustentable de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que plantea dentro de sus objetivos “Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos” (ONU, 2015).

En este contexto, la demanda territorial nos enfrenta a una amplia diversidad de situaciones en las que intervenimos desde nuestro proyecto. En líneas generales podemos agrupar nuestras actividades principales en trabajos barriales y con productoxs de la agricultura familiar. En la figura 1 se muestran algunas imágenes de nuestro trabajo territorial.

Figura 1. Imágenes del trabajo territorial del Taller de Aguas.



Las demandas de lxs vecinxs, referentes y organizaciones barriales están asociadas principalmente a la falta de agua o su mala calidad. Frecuentemente se contactan con nuestro proyecto por evidenciar color, olor o sabor en el agua o por la aparición de alguna patología que puede asociarse al consumo de agua contaminada. En muchas zonas de La Plata y alrededores el agua de red llega hasta las cercanías de los barrios siendo lxs vecinxs quienes hacen las conexiones hasta sus domicilios. Estas conexiones habitualmente son a través de mangueras que pueden estar dañadas o ensambladas de forma precaria y por tanto el agua es susceptible a la contaminación. En otros casos se hacen pozos con tanques comunitarios, que surgen también de la organización vecinal, y que no cuentan con ningún tipo de control sobre la calidad de agua.

Asimismo, el Taller de Aguas posee amplia experiencia en el trabajo con asociaciones de productoxs florihortícolas, en relación con la calidad del agua y las buenas prácticas para su obtención y almacenamiento. La producción hortícola en La Plata y alrededores constituye



uno de los polos más importantes de la provincia de Buenos Aires. Las unidades productivas son, en general, pequeñas superficies arrendadas (de 0,5 a 3 has) dedicadas principalmente a la producción bajo cubierta o a campo de tomates, pimientos, berenjenas, cultivos de hojas verdes, entre otros. El trabajo es aportado principalmente por las familias, siendo la producción hortícola la única fuente de ingresos. Algunas familias viven en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, encontrándose sus viviendas a pocos metros del invernáculo y tornándose difusos los límites entre la actividad productiva y la actividad doméstica.

A demanda de lxs productorxs, sus asociaciones y otras instituciones estatales (INTA, UNLP, Defensoría del Pueblo, entre otras) hemos analizado un gran número de muestras en perforaciones para extracción de agua. Se ha registrado que el agua no es apta para consumo en la gran mayoría de los casos por evidenciarse contaminación microbiológica y/o niveles elevados de nitratos (Assandri y col., 2021). Las causas de la contaminación del agua pueden tener su origen en deficiencias en las obras para la extracción y en el potencial contaminante de algunas fuentes como pozos ciegos, estiércol de animales y fertilizantes (Córdoba y col., 2019; Carbó y col., 2009). Acceder a un agua de mala calidad constituye un riesgo no sólo para las familias sino también para la salud pública, ya que este recurso es usado para la higiene personal y posterior manipulación de alimentos y para el lavado de las verduras (refrescado) previa a su venta (Cieza, 2012; Hidalgo-Moya, 2003; Córdoba y col., 2019).

La metodología utilizada para la intervención es similar en todos los casos y se resume a continuación:

1. Encuentros de organización y diagnóstico en el territorio. Junto a vecinxs, referentes o familias productoras, donde se definen estrategias y líneas prioritarias de trabajo, relacionadas con la calidad y manejo seguro del agua. En esta etapa se deciden en forma colectiva los lugares de muestreo y los parámetros a evaluar en el laboratorio.

2. Análisis de la calidad del agua. Las muestras son tomadas en los lugares elegidos siguiendo los protocolos adecuados para su recolección y conservación, y remitidas a los laboratorios del PAEU para realizar su análisis fisicoquímico y microbiológico. Las muestras se analizan considerando algunas de las características establecidas por el Código Alimentario Argentino (CAA) para agua potable (CAA, 2019). La elección de los parámetros a evaluar, entre la extensa lista establecida por el CAA para asegurar la potabilidad de una fuente de agua, tienen como objetivo realizar un análisis básico y económico de los contaminantes hallados con mayor frecuencia en sistemas individuales de abastecimiento de agua subterránea.

3. Socialización de los resultados y construcción colectiva de saberes. A partir de los resultados encontrados en el laboratorio y de la información relevada en los barrios y predios productivos, se analizan, cuando es necesario, las posibles causas de contaminación y las diferentes alternativas para el manejo seguro del agua. Estos saberes son construidos colectivamente en encuentros y jornadas de intercambio barrial y con las familias

productoras. Para la socialización y difusión de la información se elabora un informe y material con medidas preventivas y técnicas de fácil apropiación para mejorar la calidad del agua. A partir de la construcción colectiva de saberes es posible pensar y desarrollar algunas alternativas para mejorar la calidad del agua ya sea por reubicación de potenciales fuentes contaminantes, mejoramiento de los pozos de extracción o conexiones a la red de suministro o desinfección del agua una vez almacenada.

Una mención especial merece nuestra experiencia durante la pandemia por Covid-19. Frente a esta crisis mundial, el agua se presenta como el recurso indispensable para prevenir el contagio y la propagación del virus. En este contexto, la falta de acceso a agua de calidad por gran parte de nuestra población pone en evidencia, una vez más, la vulneración de derechos invisibilizados por décadas. Nuestro trabajo fue articulado con compañerxs de las Brigadas Sanitarias, que llevan el nombre “Ramona Medina”, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Exactas (Rodríguez y col., 2021). Esto significó atender a las demandas barriales teniendo presente el reclamo de Ramona por el acceso al agua potable como una necesidad imperiosa para prevenir este virus, que lamentablemente y agravado por la falta de este recurso la terminó matando.

Hoy más que nunca, se hace tangible que la posibilidad de contar con agua potable es un derecho básico indiscutible, que puede representar la posibilidad o no de sobrevivir ante una emergencia sanitaria. En tiempos donde se nos propone como métodos de prevención principales, el lavado periódico de manos y, en su momento, el aislamiento social invitándonos a quedarnos en nuestras casas, estas medidas se convierten en desafíos casi imposibles de lograr cuando no se cuenta con los servicios básicos en las viviendas. Alzamos las banderas de todas las Ramonas que luchan contra la precarización de las condiciones de vida de los barrios más carentes y la desidia de algunxs representantxs del estado.

Cada una de las experiencias recorridas en nuestro trabajo extensionista nos hace repensar y poner en contexto los conocimientos disciplinares adquiridos en nuestros trayectos universitarios, contribuyendo a una formación más integral como estudiantes y profesionales y enriqueciendo nuestras prácticas docentes y de investigación a la luz del diálogo de saberes en el territorio. Esta construcción de conocimiento, horizontal, colectiva y situada en torno a las demandas concretas de las comunidades y territorios nos permite reflexionar acerca de los sentidos de las actividades universitarias. Desde nuestro lugar como integrantes de la Universidad Pública, consideramos intrínseco a nuestra identidad aportar herramientas que contribuyan a transformar la realidad de las poblaciones más vulneradas, generando impacto tanto en ellas como en nuestra institución, respaldando las

2.- Ramona Medina fue una comunicadora y referente del área de salud de la Casa de las Mujeres y Disidencias de la organización social La Poderosa. El 3 de mayo hizo un video desde su casa, ubicada en la Villa 31 de la Ciudad de Buenos Aires, donde denunciaba la falta de agua en este y otros barrios populares y la vinculaba a la elevada propagación del COVID-19 en sectores vulnerables, al no poder cumplirse con las recomendaciones para la prevención de la infección, responsabilizando al gobierno de la Ciudad y a las autoridades de AySA. Cerca de medio mes después de su denuncia, Ramona falleció por complicaciones debidas a una infección de coronavirus, por las condiciones de vida a la que se ven sometidxs lxs vecinxs de estos barrios y la falta de respuesta de las autoridades responsables.



políticas públicas que promuevan la justicia social y trabajando en la construcción de una Universidad PÚBLICA, POPULAR y FEMINISTA.

CONCLUSIONES

Cada una de las experiencias compartidas en este trabajo pone de manifiesto las limitaciones para el acceso a agua segura que padecen muchxs vecinxs y productoxs de La Plata y Gran La Plata. Esta situación, agravada por la crisis sanitaria que impuso la pandemia por Covid-19, revela la deuda en materia de derechos fundamentales que se tiene con gran parte de la población.

Estamos convencidxs que la construcción colectiva de saberes en diálogo con las demandas territoriales posibilita pensar y desarrollar soluciones de fácil apropiación, y adaptadas a las distintas realidades, para mejorar la calidad del agua, su obtención y almacenamiento. Esta forma de contribuir al desarrollo del conocimiento, situado en torno a demandas territoriales concretas, nos permite enriquecer y repensar nuestras prácticas docentes, extensionistas y de investigación.

Desde el Taller de Aguas, reafirmamos nuestro compromiso con los sectores más postergados del territorio, sabiéndonos parte de una Universidad Pública que busca estar al servicio del pueblo.

BIBLIOGRAFÍA

Assandri, M; Prince, D.; Rodríguez, C.; Azaro, M.; Vetere, V. (2021). Calidad del agua en el cordón hortícola platense. 10° Jornadas de Agricultura Familiar, FCAyF-FCV-UNLP.

CAA (2019). Código Alimentario Argentino. Código Alimentario Argentino, 2019. Capítulo XII: Bebidas hídricas, agua y agua gasificada. Agua potable Artículo, 982.

Carbó, L.I., Flores, M.C. and Herrero, M.A. (2009). Well site conditions associated with nitrate contamination in a multilayer semiconfined aquifer of Buenos Aires, Argentina. *Environmental geology*, 57(7), pp.1489-1500.

Cieza, G. (2012). La problemática del agua en quintas del Cinturón Hortícola Platense. *Boletín Hortícola de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (UNLP) - UEEA INTA Gran Buenos Aires y Ministerio de Asuntos Agrarios (Prov. de Buenos Aires)*. Año 17 N°49 (2°etapa) abril de 2012. Pp 14-20, 2012.

Córdoba, J.; Vetere, V.; Rozadilla, G.; Assandri, M. (2019). Relevamiento de calidad de agua e infraestructura hídrica en establecimientos productivos y elaboradores de alimento

vinculados a la Universidad Nacional de La Plata. Informe técnico, UNLP, 2019.

Estatuto de la UNLP, 2009. 1ra. Edición. Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata.

Hidalgo-Moya, J.R. (2003). Nitratos en agua y protección de la salud. Diario de la Seguridad Alimentaria. Fundación Grupo Eroski: 1-4 pp, 2003.

ONU. Organización de las Naciones Unidas. (21 de octubre de 2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Rodríguez, Calén; Assandri, Matías; Vetere, Virginia. (2021). Taller de Aguas: construyendo con los barrios durante la pandemia". Revista EXT 14 (2021) 1-15. ISSN 2250-7272.



8

TRANSVERSALIDADES

Temas transversales y derechos en la Universidad: perspectiva de género en las instituciones, la enseñanza y el curriculum; el derecho a la educación en perspectiva ampliada: discapacidad, interculturalidad, formación de ciudadanía DESCA (Derechos Humanos, Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales)

“Gener-ando prácticas docentes. ¿Qué ves cuando me ves?” Una propuesta de jornada de reflexión sobre las prácticas docentes con perspectiva de género

Aimé Lescano
María Luz Grioni

LabHiPsi (Laboratorio de Historia de la Psicología), UNLP
Facultad de Artes, UNLP
aimelescano@gmail.com
dcvluzgrioni@gmail.com

RESUMEN

Con el propósito de repensar las prácticas docentes desde la perspectiva de géneros y disidencias se presenta la propuesta de una Jornada-Taller a realizarse en la cátedra Taller 2-5C de la Facultad de Artes. Se articularán conocimientos de la psicología y del diseño gráfico, considerando los siguientes ejes de trabajo: “el espacio institucional como generizado” y “los modos de nombrarnos”. Se prevé como resultado de la jornada la elaboración de infografías sobre las temáticas trabajadas.

PALABRAS CLAVE: temas transversales; géneros y disidencias; perspectiva de género; currículum.

INTRODUCCIÓN

Hay cambios sociales que emergen de la superficie y se vuelven una necesidad de ser reconocidos y visibles. Las formas de comunicarnos, de escucharnos y de generar espacios dónde lxs otrxs sean parte activa de lo que sucede en el aula están ligadas al reconocimiento y respeto por lo que somos. *¿Qué ves cuándo me ves?* Nos interpela, no solo a lxs docentes entre nosotrxs, sino también en la relación con lxs estudiantes, lxs no docentes y el entorno en general. Muchas veces vemos lo que queremos ver, sin



siquiera preguntarnos qué piensa o siente el otrx. Seguimos teniendo construcciones culturales muy arraigadas propias del patriarcado, y aunque se comienza a hablar de “deconstrucción” muchas veces se dice sin entender bien qué es, o a modo de chiste. En este sentido, tomamos nuestras propias implicaciones docentes, considerando en su potencia para la institución de nuevas prácticas, teniendo en cuenta que la implicación no remite sólo a nuestros compromisos conscientes, sino también “a una actitud de admitir que soy objetivado por lo que pretendo objetivar: fenómenos, acontecimientos, grupos, ideas, etc. Esas implicaciones condicionan nuestros juicios y nuestras decisiones” (Abate y Orellano, 2016). Por ello con esta intervención interdisciplinaria pretendemos comenzar a hacer visibles estos cambios y ponerlos en discusión.

Un concepto relevante para la presente propuesta es el de temas transversales. Por temas transversales entendemos que son aquellos que atraviesan todo el currículo, tanto de forma horizontal como vertical (Álvarez, Balaguer y Carol, 2000; citado en Díaz Barriga, 2015). Se trata de temas que requieren un tratamiento desde una perspectiva tanto cognitiva como actitudinal. El interjuego entre estos elementos, cognoscitivos y actitudinales, le da un sentido particular a su tratamiento, puesto que no es suficiente reconocer o entender los contenidos en su nivel cognoscitivo (pero si es necesario), sino que es necesario reconocer cómo estos contenidos cognoscitivos se plasman en las instituciones y en las prácticas educativas (cómo por ejemplo la idea de que las relaciones entre los géneros involucran relaciones de poder se halla ligada a quienes efectivamente son voces autorizadas para enunciar determinados conceptos, o adquirir visibilidad como autores o autoras en un contexto histórico determinado). Abate y Orellano (2020) destacan que la inclusión de estos temas irrumpe como una preocupación contemporánea en el currículum universitario, en torno a problemas sociales relevantes. Asimismo, las autoras destacan que el tratamiento transversal de saberes y temas en el currículum implica reconocer interacciones transversales entre los sujetos implicados, lo que requiere escuchar y establecer vínculos con redes de docentes y profesionales preocupados en estos temas. Definen a los temas transversales en otro sentido al enunciado anteriormente, entendiéndose como aquellos temas que son controversiales en tanto implican visiones en tensión sobre el abordaje de las problemáticas sociales. Se destaca en este punto la importancia de comprender al currículum universitario como una construcción política y es en este sentido en el que cobra relevancia la dimensión ideológica del currículum (De Alba, 1998). Por ello, los temas transversales poseen la potencia de imprimir cierta direccionalidad en el sentido de configurar/contribuir/motorizar cambios sociales en un nivel más amplio. Asimismo las autoras destacan que el abordaje de temas transversales permite abordar la práctica profesional desde un enfoque amplio, es decir entendida no sólo en términos de una actividad técnica, sino también comprendiendo que la praxis profesional requiere de diálogos éticos con el contexto sociocultural en el que se desarrolla.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Detalle de la propuesta

Jornada- Taller de 3 horas con docentes de asignaturas correspondientes a la carrera de Diseño en Comunicación Visual de la Facultad de Artes en conjunto con docentes pertenecientes a asignaturas de la Facultad de Psicología.

Ejes de trabajo:

- El espacio institucional de la universidad como generizado
- Los modos de nombrarnos: el lenguaje docente, el lenguaje y el docente.

Contenidos: Géneros, sexos, sexualidades: El género como categoría analítica. De la teoría a la práctica situada: género y DDHH en Argentina. Marcos normativos y prácticas educativas sensibles al género. El sexismo en el lenguaje.

Objetivos:

- Reflexionar sobre los vínculos entre las prácticas docentes y la perspectiva de género.
- Analizar de qué modo nombramos a nuestrxs estudiantes y a nosotrxs.
- Conocer los marcos normativos regulatorios en torno a la identidad de género y al reconocimiento de la diversidad sexogenérica.
- Reflexionar sobre el uso de los espacios como un componente institucional generizado. Analizar el impacto del diseño gráfico en relación a la demarcación de esta generización (por ejemplo señalética de baños, entre otros)
- Elaboración de materiales informativos gráfico-visuales para la difusión en la Facultad de Artes y la Facultad de Psicología sobre las temáticas abordadas.

Secuencia didáctica

- **Primer bloque:** duración 1 hora.

Se trabajarán conceptos relevantes ligados a los estudios de género a partir de la exposición dialogada considerando los siguientes interrogantes: ¿Qué entiende el grupo docente sobre estos temas? ¿Qué posturas tienen en el aula con lxs estudiantes? ¿Qué posturas tienen con sus compañerxs de cátedra?

Se trabajarán sobre los conceptos de androcentrismo, como un enfoque que considera a los varones como sujetos de referencia, como centro y medida de todas las experiencias humanas, y a las mujeres y a las disidencias sexuales y de género como personas dependientes y subordinadas a ellos, y al sexismo, para luego analizar el modo por el



cual estos fenómenos dejan su marca en el uso del lenguaje en relación con el uso del género masculino como genérico y la presentación del varón como referente universal de las personas, con la consecuente invisibilización de los demás géneros. Partiendo de entender a la identidad de género como la “vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. (...) También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales” (Ley 26.743, 2012) se trabajará sobre la promoción del uso del lenguaje de modo que no oculte ni subordine ni excluya ningún género y “sea responsable al considerar, respetar y hacer visible a todas las personas, reconociendo la diversidad sexual y de género” (HCDN, Guía sobre lenguaje Inclusivo, p.10). Se hará una breve mención a los marcos normativos de referencia: Ley de identidad de género, Ley de Educación Sexual Integral, Ley Micaela y DNU “no binario”, especialmente a los artículos de dichas normativas que nos instan a comprometernos por el respeto a la diversidad sexogenérica y la erradicación de cualquier forma de discriminación. Se utilizará una presentación con diapositivas y el video mencionado en los materiales. Los materiales del anexo serán incluidos en la presentación de diapositivas, llevando al plano del lenguaje visual, los conceptos teóricos trabajados.

- **Segundo bloque:** duración 30 minutos.

Se presentarán una serie de frases disparadoras que inviten a la reflexión en función de los conceptos trabajados en el primer bloque. Las mismas frases se ligan a afirmaciones sobre el género, representaciones sociales, mitos, etc. La actividad se realizará en grupos de dos o tres docentes. Cada grupo elegirá tanto las frases sobre las cuales desea trabajar como los conceptos del primer bloque en relación con los cuales quieren articularlas. Las preguntas que orientarán este bloque son las siguientes: ¿Qué presuposiciones sobre el género, sobre la identidad, sobre las personas, sobre los estereotipos sociales, etc, presuponen dichas afirmaciones? ¿Imaginan algún modo por el cual dichas presuposiciones impactan en el diseño? ¿Pueden pensar algún ejemplo concreto en donde se articulan? ¿Cómo podríamos imaginar representaciones o frases alternativas que reemplacen a las presentadas o las reformulen haciendo hincapié en la inclusión y la equidad de género?

Ejemplos de frases a utilizar en este bloque:

“Los varones tienen más pensamiento abstracto y las mujeres tienen más desarrolladas las emociones”.

“Las principales cuidadoras de los niños son las mujeres, porque tienen instinto maternal. Esto explica que por lo general cuando tienen hijos interrumpan sus carreras laborales”.

“Lo que no se nombra no existe”.

- Tercer bloque:

Los grupos de trabajo organizados durante el segundo bloque, trabajarán en la realización de una pieza gráfica a partir de los materiales de las Figura1 que permita plasmar las reflexiones trabajadas en el marco de la Jornada-Taller. Luego del trabajo grupal, se prevé una instancia de cierre en la cual se puedan socializar los materiales gráficos producidos por lxs docentes.

Se espera como resultado de esta Jornada- Taller, poner en circulación los materiales elaborados tanto en las redes sociales como en el espacio material tanto de la Facultad de Artes como de la Facultad de Psicología. Asimismo, la elaboración de material introductorio sobre las prácticas docentes con perspectiva de género con información simple para la realización de infografías que podrían repartirse en diferentes facultades de la UNLP. De esta forma comenzar a dar visibilidad a esta problemática.

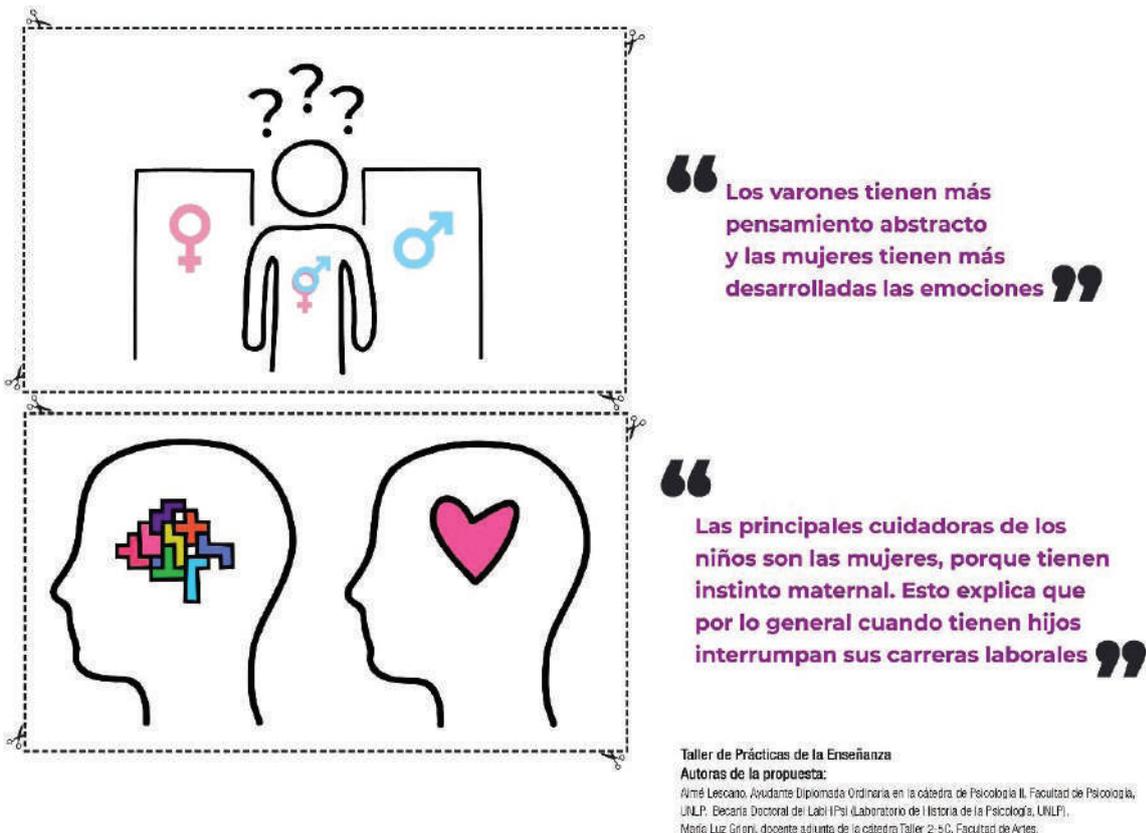


Figura 1: Materiales elaborados para el momento expositivo que serán retomados para el armado de infografías en el tercer momento de taller. Estos materiales fueron diseñados específicamente para la presente propuesta.



Figura 2: Materiales elaborados para el momento expositivo que serán retomados para el armado de infografías en el tercer momento de taller. Estos materiales fueron diseñados específicamente para la presente propuesta.

Recursos utilizados:

- Presentación con diapositivas que articule la bibliografía sugerida.
 - Cañon proyector y pizarrón.
 - Video: lenguaje inclusivo: <https://youtu.be/8z-uPySZ0hY>
 - Material bibliográfico sugerido a lxs docentes:
- Arango, M., & Corona, E. (2016). Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente. *Organización de Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura*, 121. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260891>
- Poder Ejecutivo Nacional (2021). Decreto 476/21
- Ley 26.743 (2012). Ley de Identidad de Género
- Artiñano [et.al] (2021). Transversalizar la perspectiva de género: aportes desde una experiencia colectiva en el ingreso universitario. Coordinación general de Verónica Cruz ; María Noelia López ; Candela Luquet. La Plata: EDULP.
- Honorable Cámara de Diputados de la Nación (2015). Guía para el uso de un lenguaje no sexista e igualitario.

Anclaje de la propuesta:

Cátedra Taller C Filpe Diseño en Comunicación Visual FdA

Cátedra de Psicología II, Facultad de Psicología.

Materiales: teóricos y de dibujo.

Jornada de 3 horas de 9 a 12 hs aula 6 del Edificio Fonseca FdA

CONCLUSIONES

Plantear un taller que trabaje la perspectiva de género pensado por y para lxs docentes nos parece sumamente necesario y urgente. Consideramos que es un gran desafío tomarnos un momento para corrernos de los temas específicos de cada disciplina y pensar en cómo habitamos y nos relacionamos en el entorno educativo. Cómo transitamos los espacios, cómo nos vinculamos tanto lxs docentes, lxs no docentes y lxs alumnxs. Si bien este taller no pretende un cambio de alto impacto, creemos que es el disparador para comenzar a interpelar nuestro modo de interactuar en el entorno social que ya dialoga con estas problemáticas de modo cotidiano. Como plantea Daniel Brailovsky (2020), somos anfitriónxs para recordarnos que lo que importa son las relaciones más allá de las herramientas. Teniendo en cuenta que las herramientas son para que nosotros las usemos y no ellas a nosotras. Aspiramos como docentes lograr ámbitos de convivencia dónde como anfitriónxs no se pierda la magia, la confianza del encuentro ni una verdadera pedagogía de la cooperación. Este pequeño aporte fue pensado y planificado con el fin de generar más diálogo y escucha entre aquellxs que soñamos con una universidad más inclusiva y a la altura de las problemáticas sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Abate, S.; Orellano, V. (2016). Horizontes de sentido sociales y humanos de la tarea docente. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, 2 al 4 de septiembre de 2015, Ensenada, Argentina. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa. EN: Viviana Seoane, coordinadora editorial; Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcada, Miguel Duhalde, Alicia Villa, María Elena Martínez y Alejandra Birgin, compiladores. Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.464/pm.464.pdf>

Abate, S. M. y Orellano, V. (2020). Temas transversales en acción. *Trayectorias Universitarias*, 6(11), e033. <https://doi.org/10.24215/24690090e033> <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

Brailovsky, D. (2020). El docente, arquitecto y anfitrión. Conferencia organizada por el



Programa Noveles Educadores de Uruguay del CFE con el apoyo de OEI. 26 de junio de 2020. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=KHLIaWiK_3M

Díaz Barriga, A. (2015). Curriculum: entre utopía y realidad. Amorrortu.

De Alba, A. (1998). Curriculum: crisis, mito y perspectiva. Miño y Dávila.

Aportes para una construcción socio-cultural del género con otras interseccionalidades en la enseñanza y en el currículum

María Gabriela Morgante
Ana Silvia Valero

LINEA (FCNyM, UNLP-CICPBA) y Cátedra de Etnografía II. FCNyM, UNLP

gamorgante@gmail.com

anasilviavalero@gmail.com

RESUMEN

La Etnografía se interesa por la variabilidad socio-cultural en diferentes sociedades, y sus cambios a lo largo del tiempo. El programa de Etnografía II, asignatura del tercer año de la carrera de Antropología (FCNyM, UNLP), propone la reflexión acerca de los contenidos pedagógicos mínimos, articulando la lectura crítica de textos disciplinares, las experiencias del equipo docente en el trabajo de extensión-investigación y la iniciación de los estudiantes en prácticas pre-profesionales.

Este trabajo atiende a un relato de experiencia pedagógica en el marco de los procesos formativos universitarios de dicha asignatura. En particular, se enfoca en el modo en que la perspectiva de género se incluye en la enseñanza y en el currículum, desde los estudios etnográficos más clásicos a los más recientes, aportando a su construcción socio-cultural junto con otras interseccionalidades. Describe las actividades que desarrollamos en las clases teóricas y trabajos prácticos vinculadas al tema “Etnografías de posguerra”, que incluye aportes de la Antropología del Género y la Antropología de las Edades en perspectiva situada.

Los resultados presentan argumentos en torno de la importancia de experiencias formativas basadas en aproximaciones interseccionales, incluyendo la revisión de conocimientos previos por parte de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Género; Edad; Etnografía; Currículum; Territorios



INTRODUCCIÓN: BREVE CARACTERIZACIÓN DEL CURSO DE ETNOGRAFÍA II.

Etnografía II es una asignatura obligatoria del tercer año de la Carrera de Antropología, de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, de la Universidad Nacional de La Plata. A través de la misma se analizan diversos desarrollos culturales, sobre una selección de etnias de América del Norte, América Central, África, Asia y Oceanía. En este curso la Etnografía es entendida como la instancia de descripción y análisis de los modos de vida -y su dinámica-, entre grupos humanos particulares, en distintos lugares del mundo y en diversos contextos socio históricos. La Etnografía no se limita a un producto y, es más que la suma del proceso y sus resultados. Es también un discurso sobre las condiciones y contextos en los que se desarrollan las investigaciones y una discusión acerca del alcance de su objeto y sus métodos (Morgante y Valero, 2016).

En este contexto, los estudios etnográficos se ocupan de la variabilidad inter e intracultural, a partir de variables tales como edad, género/sexo, educación, ocupación, adscripción religiosa, participación en los sistemas político y socioeconómico, entre otras; y los modos en que ellas se combinan e intersectan. “En tal sentido, la pretensión de brindar un conocimiento holístico del hombre, combinado con las problemáticas introducidas por los procesos de mundialización y globalización, imprimen nuevos desafíos a la práctica y a la enseñanza actual de la Etnografía” (Morgante y Valero, 2016: 12). Entre esos desafíos destacan la condición del investigador como sujeto políticamente involucrado en las intervenciones, y la dimensión ética del proceso colaborativo entre los actores universitarios y las comunidades con las que ejercemos nuestra profesión.

Desde el punto de vista pedagógico, concebimos los procesos de enseñanza como instancias complejas y multidimensionales que incluyen aspectos cognitivos, afectivos y valorativos en los que se entrelazan las esferas de lo individual y lo colectivo. Nuestra propuesta de trabajo apela a la presentación de casos y problemáticas etnográficas que incluyen la revisión de conocimientos y valoraciones previas, co-implicando al estudiantado. La combinación de diversas estrategias promueve el enriquecimiento de prácticas pre-profesionales, orientadas por una matriz de formación implicacionista que “refiere a aquella práctica pedagógica sociocomunitaria que se concreta en un territorio construido sobre relaciones de reciprocidad. Dicho territorio se convierte en un campo de convivencialidad donde docentes, estudiantes y sectores populares, en el interjuego de dar y recibir, se encuentran para co-construir un marco de inteligibilidad mutua” (Enríquez y Vannucci, 2020: 72).

El dictado de la asignatura Etnografía II apela a la estrategia clásica del análisis bibliográfico para la caracterización de los modos de vida de casos seleccionados. No obstante, se suman materiales complementarios, procedentes de otras disciplinas que aportan nueva información y contextualizan el análisis de las etnografías propuestas, así como otros materiales de divulgación en diversos formatos. Durante el curso, además,

nos proponemos contribuir a la formación del estudiante de Antropología en la experiencia disciplinar de las tareas de campo y de la escritura del texto etnográfico. De este modo, el trabajo en terreno, y la extensión en esta dimensión, aportan un plus dado por la relación dialógica con los sujetos de la comunidad (Tommasino y Rodríguez, 2013) y conectan procesos alejados espacio-temporalmente con situaciones contemporáneas y próximas. Apelamos, de este modo, a una conexión entre los textos consultados y problematizados en las clases -fundamentalmente en la resolución de los trabajos prácticos-, y otras estrategias que permitan trascender el contenido de las lecturas y los límites físicos del aula, fomentando la relación con la sociedad y sus formas de entenderla (Tommasino y Stevenazzi, 2016).

Al comienzo de cada ciclo lectivo organizamos las clases obligatorias de Trabajos Prácticos a modo de un documento, dividido en bloques temáticos, y diferenciando contenidos, objetivos, bibliografía, actividades y estrategias de evaluación. Los criterios de selección de los bloques temáticos proponen recomponer una secuencia de intervalos temporales para lo cual elegimos algunos temas emergentes en el surgimiento académico, desarrollo y consolidación de la Etnografía. Consecuentemente apelamos, al comienzo del ciclo, a algunas lecturas clásicas para avanzar -en el transcurso del año académico-, hacia los planteos propuestos por otros autores contemporáneos. Así, se abordan cuatro grandes bloques temáticos que incluyen: el análisis de los modos de intercambio, y el cuestionamiento de las economías capitalistas a comienzos de siglo XX; la emergencia, desde mediados del mismo siglo, de los estudios de géneros y edades y su interseccionalidad con otras variables, al que nos referiremos específicamente en esta presentación; los alcances de los procesos de globalización y mundialización sobre los modos de organización de formas de vida locales y desarrollos socio-culturales situados, hacia fines de siglo XX y comienzos del siglo XXI; y, finalmente, la exploración de estas distintas problemáticas en los territorios próximos y con énfasis en las prácticas en territorio.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: LA CONSTRUCCIÓN SOCIO-CULTURAL DEL GÉNERO CON OTRAS INTERSECCIONALIDADES, EN EL MARCO DE LOS PROCESOS FORMATIVOS EN ETNOGRAFÍA II.

Los trabajos de la antropóloga Margaret Mead, desarrollados en Samoa y Nueva Guinea durante las primeras décadas del pasado siglo, constituyen uno de los primeros antecedentes que cuestionan la “visión sexista biologicista” basada en los contrastes entre comportamientos de hombres y mujeres fundadas en diferencias innatas; a la vez que advierten sobre el impacto de la perspectiva androcéntrica del investigador (Stolke, 2004; Martin Casares, 2008). Más tarde, otros aportes etnográficos -como los de R. Lowie- suman evidencia sobre la existencia de la autoridad pública entre mujeres en sociedades matrilineales y matrilocales (Martin y Voorhies, 1978; Aixelá, 2003). Etnografías más recientes documentan la presencia de roles de género múltiples en más de 150 grupos amerindios,



y la existencia de variados términos para designar a personas no clasificables según las categorías occidentales hombre/mujer (Martin Casares, 2008). Como consecuencia de todo ello, la Antropología de posguerra demostró la falacia de una correspondencia universal, y biunívoca, entre sexo y género, dando lugar al desarrollo de un campo de estudio que se consolida en la segunda parte del siglo XX.

El estudio de la edad también está presente en los trabajos etnográficos más tempranos, entre los que fue considerada junto con el sexo/género, como principios universales de organización social (Feixa, 1996). Sobre la base de ello, se destaca la relevancia del análisis de las interseccionalidades entre las etnias, los géneros y las edades. Como señala C. Krekula, “cuando estamos `construyendo género´ simultáneamente concebimos la etnicidad, la clase, la edad, la sexualidad, la habilidad, etc.” (Krekula, 2007:156).

La relevancia de estos aportes justifica su inclusión en el currículum de la asignatura Etnografía II, en el marco de los procesos formativos antes reseñados. Bajo el título de “Etnografías de posguerra: Antropología de los Géneros y de las Edades. Interseccionalidades entre etnia, géneros, edades y otras categorías analíticas. Trayectorias de vida y ritos de paso. Ejemplos etnográficos”, se encabeza el segundo Bloque Temático de la propuesta vigente de Trabajos Prácticos en el presente ciclo lectivo. Con algunas variantes, su tratamiento lleva casi una década y es referido por varios estudiantes como “una de las partes más interesantes” de la asignatura. En este espacio, nos proponemos una serie de objetivos que se enumeran a continuación.

Objetivos de contenido:

- a) Identificar en los estudios etnográficos la emergencia de la preocupación por las cuestiones de etnia, género y edad como campos temáticos específicos e interconectados.
- b) Analizar las derivaciones de las dimensiones androcéntricas y adultocéntricas de las etnografías clásicas y de otras más recientes, desde la Antropología de los Géneros y de las Edades.
- c) Reconocer la variabilidad y confluencia de la experiencia humana (en distintos espacios y tiempos) aplicados a las variables de género, edad, etnia y otras categorías analíticas.
- d) Observar las limitaciones tanto de las categorías binarias de género, así como de las aproximaciones homogeneizantes con respecto a las edades.
- e) Introducir nuevas clasificaciones y teorizaciones acerca de la distinción por géneros y la problematización de las edades.
- f) Conocer los usos y alcances de las categorías de trayectorias de vida y rito de pasaje para el abordaje de las relaciones entre géneros y edades.

2. Objetivos pedagógicos:

- a) Ejercitar la lectura comprensiva y crítica, y el análisis de textos y otras fuentes de información.

b) Explorar de diversos géneros de escritura científica y de comunicación pública de la ciencia.

La bibliografía que posibilita el análisis de casos para este tema, es escogida en el marco de la producción científica que comienza a desarrollarse en las primeras décadas del siglo pasado, se multiplica a partir de mediados de siglo y se diversifica en el presente. Los textos seleccionados se han actualizado conforme se relevan nuevos y significativos aportes, y se han complementado con la oferta de materiales optativos, en formato de texto o audiovisual. Parte de esta actualización remite a los años 2018 y 2019 momento en el que la totalidad de los docentes de la cátedra participamos en encuentros-taller para proponer y aportar nuevos casos de estudio, así como textos teóricos que permitan actualizar y diferenciar el estudio de la problemática en cuestión. Como cierre de estos intercambios, los docentes a cargo de los Trabajos Prácticos elaboraron nuevas propuestas de actividades para estas clases, que constituyen la base para el diseño actual del bloque que estamos implementando en 2022.

La actual selección de casos incluye: a) La educación de niños y niñas de Samoa (Oceanía), cuestionando la universalidad de los estadios basados en los géneros y las edades en diferentes aspectos de la vida social, y destacando los alcances de las categorías de trayectorias de vida y rito de pasaje; b) El análisis del proceso de socialización de las niñas hopi (del sudoeste norteamericano), a partir de una analogía con la maduración de la mazorca del maíz que constituye el producto más significativo en su modo de subsistencia tradicional; c) El estudio de las trayectorias de vida de hombres y mujeres nuer (del África oriental), en asociación con el ganado, que concentra el valor económico, socio-político-militar y religioso para estas comunidades; d) El abordaje, desde la perspectiva de la etnosexualidad, de los relatos de personas trans entre los zapotecas (Tehuantepec, México), sociedad que contempla la existencia de géneros múltiples; e) La incorporación de las mujeres como autoridades tradicionales, a propósito de la migración de población indígena rarámuri (Sierra Tarahumara, México), al ámbito urbano.

El tratamiento de casos fue introducido, a lo largo de los últimos años, mediante la elección de algún/os texto/s que presentasen algunas consideraciones teóricas acerca de la problemática de los géneros y sus interseccionalidades. La prolífica producción al respecto, aunque escasa desde la perspectiva antropológica, derivó en la dificultad de optar por un texto accesorio y orientador de nuestras discusiones. A ello se sumaba el resguardo de buscar lecturas breves, que los estudiantes puedan consultar en los tiempos distribuidos entre las diferentes asignaturas en las que participan a lo largo de un mismo año académico. Como consecuencia de este devenir, en el año 2021 elaboramos un texto de síntesis que reúne párrafos textuales de diferentes autores y autoras -organizados con una introducción y subtítulos-, que al momento se constituyó en una opción exitosa para sortear los obstáculos aludidos. (Morgante y Valero, 2021).

Así, la actividad inicial para este Bloque Temático se organizó, en los últimos dos años,



bajo la modalidad de conversatorio entre docentes y estudiantes, entendido como un encuentro pautado en torno a un tema que promueve el ejercicio de intercambiar ideas, experiencias, visiones, argumentos; así como opiniones compartidas o disidencias. En tal sentido, su objetivo principal reside en la posibilidad de presentar y exponer distintas ideas, ejercitando la oralidad y escucha, desarrollando el pensamiento crítico, y generando habilidades de trabajo colaborativo. Ello permitió presentar la emergencia de la preocupación por las cuestiones de etnia, géneros y edades como campos temáticos específicos; así como revisar las dimensiones androcéntricas y adultocéntricas de las etnografías clásicas y más recientes, desde la Antropología de los Géneros y de las Edades. Las principales consideraciones que resultan de este intercambio son sistematizadas por los docentes, y se recuperan en los distintos trabajos prácticos que componen este Bloque II, especialmente en la instancia de cierre, previa al segundo examen parcial.

El resto de las actividades propuestas durante el desarrollo de este fragmento de los Trabajos Prácticos, incluyen:

- a) Elaboración de una línea de vida, como una modelización que posibilita visualizar la relación temporal entre una secuencia de eventos vitales o hitos, sin dejar de reconocer que en la presentación de la línea de vida puede perderse alguna información asociada a la particularidad de las trayectorias de vida.
- b) Confección de un guión para un video, o escritura de un artículo para una publicación de divulgación científica, con una puesta en común de los motivos que fundamentaron la elección de una u otra posibilidad, y las dificultades encontradas al momento del desarrollo de la tarea, en caso de que las hubiera.
- c) Elaboración de un resumen para un encuentro científico, en base a las lecturas correspondientes a uno de los trabajos prácticos, sobre un simulacro de Simposio sobre educación intercultural, y su presentación en clase recreando la participación de los estudiantes como etnógrafos en dicho evento. A modo de cierre, se construye un libro de resúmenes para socializar entre los estudiantes de las distintas comisiones.
- d) Plenario en torno a la discusión de los textos sobre géneros no binarios y construcciones diversas en base a las edades, incluyendo la presentación de los proyectos de investigación/ extensión¹sobre el tema en los que participamos los docentes de la cátedra.
- e) Conferencia de cierre con investigadores vinculados con la escritura de uno de los textos incluidos en este bloque en referencia al tema de estudio, así como a las derivaciones de las adscripciones de géneros/edades de los investigadores en relación a sus intervenciones situadas.

1.- Se encuentran actualmente en curso: Proyecto de Extensión “Aprendiendo con y para la Tercera Edad. Hacia la promoción integral de las Personas Mayores como sujetos de Derecho” (2020- 2021). Proyecto PPID “Análisis antropológico del proceso de envejecimiento activo en contexto urbano y su proyección en el marco de las políticas públicas” (2019-2022). Estos proyectos se desarrollan desde el Laboratorio de Investigación en Etnografía Aplicada- LINEA, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata – CIC, Provincia de Buenos Aires. En ambos casos, fueron financiados por la Universidad Nacional de La Plata.

El desarrollo de los Trabajos Prácticos obligatorios es acompañado semanalmente por el dictado de Clases Teóricas optativas que proponen el análisis de casos adicionales conforme los objetivos pedagógicos y de contenido, y que son considerados al momento del examen final de la asignatura Etnografía II.

CONCLUSIONES

El relato de experiencias presentado dio cuenta de la importancia de incorporar, en el proceso formativo de estudiantes de la carrera de Antropología, la construcción sociocultural en torno al género en perspectiva interseccional, y en relación con la propuesta específica de enseñanza de la asignatura Etnografía II. La pertinencia de los contenidos seleccionados, reposa en exponer, tanto en la formulación de los bloques temáticos, como hacia el interior de los mismos, el carácter entrelazado de la Etnografía con la dimensión sociohistórica de la producción de conocimiento, atendiendo a la necesidad de contextualizar los diversos debates casuísticos y conceptuales. En simultáneo, desde el punto de vista de la estrategia pedagógica, invita a los estudiantes a la revisión de sus propios supuestos por medio de la integración y discusión de los conocimientos académicos previos como así también de los sentidos y las valoraciones de la vida extra-académica generando puentes reflexivos críticos entre contextos espacio-temporalmente distantes. En síntesis, apuesta a la valorización de la evidencia etnográfica para la comprensión de otras formas de conceptualizar las edades y los géneros desde una dimensión situada, aportando bases pertinentes para la aproximación a las realidades contemporáneas.

Junto con ello, la inserción de esta propuesta en el trayecto medio del proceso formativo de la licenciatura en Antropología posibilita la profundización de un perfil de estudiante que nuclea el pensamiento reflexivo, la valoración del trabajo colaborativo y la sensibilidad para el pensar y hacer en la práctica profesional éticamente comprometida con los desafíos presentes. Por ello, la potencia de este encuadre se sustenta especialmente en la co-implicación del estudiantado al movilizar la producción de argumentaciones basadas en la lectura crítica de textos en el contexto áulico para trascenderlas a partir de una problematización situada de la etnografía y la exploración de posibles cursos de explicación y acción en el territorio. En especial, es desde este ángulo de aproximación al proceso de enseñanza que consideramos que la etnografía amplifica su dimensión, promoviendo en los estudiantes su participación como actores involucrados en el proceso educativo en general, y en las prácticas pre-profesionales en particular.

Por todo esto, los aportes de la Etnografía para una construcción socio-cultural del género con otras interseccionalidades en la enseñanza y en el currículum trasciende los límites del aula para explorar nuevos desafíos en la comprensión y el respeto de las manifestaciones y los comportamientos diversos, en el marco del respeto y el reconocimiento de los derechos personales y colectivos.



BIBLIOGRAFÍA

Aixela, Y. (2003). La perspectiva de género en la antropología social clásica. *Revista de Occidente*, Nro. 261: 79-95.

Enríquez, P.G. y M.L. Vanucci, (2020). Matrices Formativas: una propuesta para analizar la práctica pedagógica y sociocomunitaria en la universidad. *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, Año 4, N° 4: 59-78

Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. Prat, J y A. Martínez (eds). *Ensayos de Antropología Cultural*. Editorial Ariel.

Gómez Suárez, A. y N. Gutiérrez Chong (2020). Etnosexualidad e identidades de género transbinarias: apuntes etnográficos para la reflexión. *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*. N° 2, 115-141.

Krekula, C. (2007). The Intersection of Age and Gender. Reworking Gender Theory and Social Gerontology. *Current Sociology*, Vol. 55(2): 155–171.

Martín Casares, A. (2008). Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales. Ed. Cátedra, Madrid.

Martin, M.K. & B. Voorhies (1978). La mujer: un enfoque antropológico. Ed. Anagrama.

Morgante, M.G. y A.S. Valero (2016). Etnografías: América del Norte y Centroamérica. EDULP.

Morgante, M.G. y A.S. Valero (2019). Etnografía, trayectorias de vida y vejez. Experiencia de intervención entre mujeres mayores. *Revista Anales en Gerontología*, Universidad de Costa Rica. Posgrado en Gerontología, Número 11, 114-128. ISSN: 2215-4647.

Morgante, M.G. y A.S. Valero (2021). Antropología del Género y Antropología de las Edades. Etnografías, interseccionalidades y trayectorias de vida. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120255>

Stolke, V. (2004). La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Estudios Feministas* 12(2): 77-105.

Stolke, V. (2014). ¿Qué tiene que ver el género con el parentesco? *Cadernos de Pesquisa* v.44 Nro151:176-189

Desafíos para la enseñanza de la seguridad social en orden al derecho de identidad de género

Adolfo Nicolás Balbín

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP
nicolasbalbin@hotmail.com

Resumen:

El presente trabajo constituye un aporte para la enseñanza del derecho de la seguridad social, y, especialmente, del tema jubilaciones y pensiones. Luego de contextualizar la disciplina jurídica anteriormente mencionada, refiero de manera general a la complejidad de la enseñanza, y alguna de las causales de la nombrada cualidad en el campo del derecho, identificando posteriormente una situación problemática, constituía por la escasa relación que suele observarse no solo entre las normas de jubilaciones y pensiones (en el texto se seleccionan puntualmente dos, una nacional y otra provincial) y el derecho de identidad de género, sino respecto de la enseñanza combinada de ambos puntos; problemática que, a su vez, y en lo concreto de esta contribución, se traslada a la enseñanza del seleccionado campo de la seguridad social. Afincado en ello, clarificando que la combinación antedicha supone un desafío, explico luego los beneficios que ese reto podría acarrear, sobre todo para el campo de la enseñanza, finalizando luego con una serie de conclusiones.

Palabras Clave: enseñanza; seguridad social; derecho a la identidad de género.

1. Introducción, contextualización curricular y enunciación general de la situación problemática

El diseño curricular de la carrera de abogacía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP se estructura en cinco años y en numerosas materias teórico prácticas mediante las cuales se pretende capacitar a la futura persona abogada en los temas centrales de la ciencia jurídica, ya sea para el ejercicio liberal de la profesión, para el desempeño de una tarea en relación de dependencia en los ámbitos público o privado, o para la investigación o la docencia (encuadrándose esta última en alguna de aquellas esferas).

Aquella organización, en la historia de la Facultad mencionada, se ha corporizado en la implementación de varios planes de estudios, de los que corresponde mencionar aquí los números cinco y seis, que conviven actualmente debido a una bastante reciente



modificación en el diseño curricular.

En ese tramo, tanto en el plan cinco como en el seis, se encuentra la disciplina denominada Derecho de la Seguridad Social, ello aun cuando su ubicación curricular fue parcialmente modificada (mientras en el plan cinco aquel campo se encuentra dentro de la materia cuatrimestral de cuarto año denominada Derecho Social, en el seis ha sido organizada como una materia de quinto año, de carácter trimestral, y en un espacio compartido con el denominado Derecho Colectivo del trabajo).

Clarificada la ubicación curricular de la disciplina del derecho de la seguridad social, explícito aquí que me he interesado en la combinación de los aportes provenientes de aquella rama jurídica con el derecho a la identidad de género. En ese tramo, seleccionando una subespecie de la seguridad social, cual es el derecho de jubilaciones y pensiones, y concretamente dos leyes previsionales (una nacional y otra provincial), identifiqué una situación problemática concreta, corporizada en que la vinculación entre el derecho de jubilaciones y pensiones con el derecho a la identidad de género, no solo no aparece generalmente receptada en las leyes escritas y específicas de la seguridad social, sino que la mentada separación se observa también muchas veces en la propia enseñanza de aquella disciplina jurídica, algo que a mi modo debe ser necesariamente revertido.

Explicitado lo anterior, me abocaré en lo que sigue a tratar los desafíos que supone la enseñanza de la seguridad social, combinando las dos esferas puntuales antes detalladas, y tomando en cuenta el problema planteado.

2. La complejidad de las prácticas de la enseñanza como punto de partida

De base, parto del dato atinente a que las prácticas de la enseñanza son complejas, ello en orden a que, como práctica social, aquellas suponen la combinación de un conjunto numeroso de factores subjetivos y objetivos, junto a elementos de contexto, que se entrelazan permanentemente en el campo de esas prácticas, perfilándolas y definiéndolas.

Más la complejidad antedicha no se vincula solamente con el mayor o menor control que el o la docente puedan tener respecto de los elementos que se ven involucrados en las prácticas de trabajo, sino también con el 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).

Por otra parte, la complejidad antedicha se asienta también en el dato que prefigura a la práctica docente como una práctica social, suponiendo esa trama la necesaria interrelación de sujetos que asisten a la situación educativa muñidos cada uno de ellos con creencias, valores, deseos y objetivos, susceptibles de ser puestos en acción en instancias en las que se le dialoga con el otro.

A su respecto, Elisa Lucarelli, ha manifestado que “Dentro de las prácticas diversas que se dan en ese espacio de articulación entre lo subjetivo y lo social, aquellas que hacen a la formación de los estudiantes son un reflejo deslumbrante de ese campo de disputas e intereses” (2004, p. 2).

Las anteriores dificultades tensionan permanentemente el trabajo docente, y particularmente a las prácticas de la enseñanza en la universidad, puesto que la misma, como institución social, sobre todo en los últimos años, ha sido foco de atención en una realidad que se vuelve cada vez más compleja y constitutiva de una trama en la que se buscan respuestas que refieran no solamente a la calidad del conocimiento impartido a los futuros graduados, sino también al nivel de compromiso respecto a problemáticas sociales diversas en orden a las que se busca un ágil tratamiento y resolución.

Entonces, la complejidad de las prácticas de enseñanza resulta constitutiva de un conjunto de exigencias que la persona 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. En línea con ello, surgen dos apuestas importantes en educación: el trabajo con el método utilizado, y la reflexividad como elemento indispensable para interpelar la propia práctica. Ambos componentes, bien trabajados, tienen entidad suficiente como para brindar mayor eficacia al proceso educativo.

3. La aludida complejidad en el terreno del derecho como ciencia y de la identidad de género como derecho

En relación a lo anterior, subrayando que parte de la complejidad de las prácticas de la enseñanza radica en la combinación de numerosos elementos subjetivos y objetivos con otros de corte social, se debe tomar en cuenta que en el campo de la ciencia jurídica aquella complejidad asume un carácter especial en orden a que se parte de un terreno cognitivo en donde campean, desarrollándose y reemplazándose, a veces naturalmente otras no tanto, dispositivos que tienden a racionalizar el conflicto ínsito en las relaciones humanas.

En ese íter es que se materializan distintas posiciones que debaten acerca del concepto y funciones de la ciencia jurídica, en combinación con otras que, en un terreno paralelo, niegan su carácter de ciencia y afirman, en su reemplazo, la configuración del derecho como una técnica al servicio de intereses individuales y sociales.

Partiendo aquí de la concepción del derecho como ciencia, ya dije al inicio que en ese campo social de conocimiento actúa la disciplina de la seguridad social, de composición compuesta, y de alcances profundamente humanistas.

Sin entrar a desarrollar un concepto acabado de la misma (lo que escaparía al presente), definiré aquí a la seguridad social como el campo de conocimiento y acción, de esencia eminentemente pública, que busca vertebrar y analizar, en son de un desarrollo progresivo, un conjunto de dispositivos que tiendan a proteger a todas las personas frente a un conjunto



creciente de contingencias sociales conceptualizadas como "(...) un determinado número de eventualidades susceptibles de reducir o suprimir su actividad o de imponerle cargas económicas suplementarias" (Netter, 1959, p. 5; citado por Etala, 1966, p. 26).

En este íter es importante remarcar que, amén de la organización del derecho en campos disciplinares específicos, de lo cual es ejemplo la existencia y actuación, a través de los operadores jurídicos pertinentes, de la seguridad social, lo cierto es que media una conexión estrecha entre todos los campos referenciados, en mayor o en menor medida, lo que coadyuva a la configuración del carácter científico antes anotado.

Y en esa vinculación permanente, que, por otra parte, alude a la complejidad señalada al inicio, se debe considerar la existencia de derechos clásicos que vienen arraigándose desde antiguo, pero también la superlativa presencia de otros derechos que, aunque no agrupados en el campo clásico aludido, denotan una importancia crucial para la existencia y el desarrollo de la persona, con dignidad; en el último conjunto ubico al derecho a la identidad de género.

En cuanto al concepto del mismo, tomando como pauta elemental lo que surge de la Ley de Identidad de Género 26.743 (fuente interna) y de los Principios de Yogyakarta y la Opinión Consultiva nro. 24/17 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (ambas fuentes de corte internacional), referiré al mismo como la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, abrazando la vestimenta, el modo de hablar y los modales (conf. el art. 2 de la ley 26.743, y la nota número 2 de los Principios de Yogyakarta).

Empero, como lo anoté al inicio, no he de referir aquí de manera global al derecho identitario antes apuntado, sino únicamente focalizándolo en el campo del sub sistema de jubilaciones y pensiones (como parte esencial de la seguridad social), y con miras de trabajar en derredor del objetivo explicitado en la introducción.

4. La enseñanza de la seguridad social en orden a la identidad de género, y el avance sobre la situación problemática individualizada al inicio

Más allá de la importancia que antes destaqué respecto del derecho a la identidad de género, y constituyendo parte de la complejidad de la que ya hice mención, profundizando el perfil de la situación problemática, señalo ahora que aquel derecho no solo no aparece receptado con todo el esplendor que merecería en el campo normativo de la seguridad social, y, puntualmente ahora hablando, en el de jubilaciones y pensiones, sino que dicho dato se proyecta en ocasiones a la propia práctica de la enseñanza.

Desde el aspecto normativo, y tomando como fuentes la ley de jubilaciones y pensiones nacional nro. 24.241 y el decreto ley de la Provincia de Buenos Aires nro. 9650/80 (que no

fueron seleccionados al azar, sino considerando tanto a nivel federal como a nivel local, dos de los cuerpos normativos más importantes en orden al universo comprendido en cada uno de ellos), señalo que para poder acceder a una jubilación, en ambas normas se requiere la conjunción de dos requisitos, uno de raigambre objetiva -atinente a la cantidad de años de servicios con aportes, que mientras en la ley nacional es de treinta años, en el segundo cuerpo jurídico es de treinta y cinco (eso más allá de algunos supuestos específicos y diferentes, que ahora no vienen al caso)-, y otro de esencia subjetiva -corporizado éste en la edad de la persona solicitante-. En orden a la tésis de este aporte, es importante que me aboque a brindar un mayor detalle del último, lo que haré a continuación, trayendo a cuenta los preceptos que entiendo procede observar con cierta atención.

En ese cuadro, la ley nacional establece en su artículo 19 “Tendrán derecho a la prestación básica universal (PBU) y a los demás beneficios establecidos por esta Ley, los afiliados: a) Hombres que hubieran cumplido sesenta y cinco (65) años de edad. b) Mujeres que hubieran cumplido sesenta (60) años de edad”.

Por su parte, en el decreto ley 9650/80, la Provincia de Buenos Aires establece, en el mismo campo subjetivo, lo que a continuación se transcribe en lo que hace a su artículo 24 “Tendrán derecho a la jubilación ordinaria los afiliados que acrediten como mínimo veintidós (22) años de servicios con aportes en uno o más regímenes jubilatorios comprendidos en el sistema de reciprocidad, mínimo que el Poder Ejecutivo queda facultado para elevar cuando el lapso de la vigencia de esta Ley lo justifique, y que reúnan las siguientes condiciones: a) Hubieran cumplido sesenta (60) años de edad y treinta y cinco (35) años de servicios. b) Hubieran cumplido cincuenta (50) años de edad y veinticinco (25) años de servicios docentes como maestros al frente directo de alumnos o profesores con veinte (20) horas cátedra, en cualquiera de las ramas de la enseñanza”.

A su vez, en materia de derecho pensionario, el decreto ley provincial establece en su artículo 34 “En caso de muerte o fallecimiento presunto declarado judicialmente del jubilado o del afiliado en actividad o con derecho a jubilación, se otorgará pensión a las siguientes personas: (...) 2) (Texto según Ley 10.413). Los hijos y nietos de ambos sexos en las condiciones del inciso anterior”.

Sin embargo, considero que la redacción de aquellos cuerpos normativos no receptan adecuadamente el derecho a la identidad de género, no solo porque prescriben derechos únicamente consagrándolos con una redacción masculina, o bien desde una intelección binómico-sexual (hombre-mujer, de lo que se deriva incluso una diferenciación en la edad jubilatoria, en el caso de la ley nacional), sino además porque, en función de aquella metodología, no se toma en cuenta la constitución de un hombre o una mujer por fuera de los rasgos fisiológicos y afincados sobre bases exclusiva o eminentemente psíquico emocionales, omitiéndose además regular derechos de jubilación o pensión para aquellas personas que no se consideran ni hombre ni mujer; todas realidades insertas en el campo de la identidad de género.



En ese orden, es importante que resalte que la situación problemática anotada no se circunscribe únicamente al campo normativo, sino que, partiendo del mismo, se traslada también a la enseñanza de la seguridad social, observando de mi experiencia docente que muchas veces se invisibiliza la escasa o nula recepción del derecho a la identidad de género en las clases de seguridad social, puntualmente en el campo de las jubilaciones y pensiones, otorgándose un protagonismo exclusivo a la forma en que se encuentran redactadas las normas para poder acceder a una jubilación o a una pensión.

Es en ese íter en el que considero que debemos pensar en los desafíos para enseñar de una manera más amplia y actual el derecho de la seguridad social, abrazando, en orden a la íntima vinculación de todos los campos de la ciencia jurídica, no solo lo que dice la norma puntual de la seguridad social respecto del derecho de jubilación o pensión, sino también la combinación de esa información con otra que por ahora, y en general, escapa del terreno normativo señalado.

5. Un desafío susceptible de generar múltiples beneficios

En orden a lo anterior, considero que es importante avanzar hacia un nuevo modelo de enseñanza de la seguridad social (puntualizando aquí en lo que hace al subsistema de jubilaciones y pensiones), generando un espacio en donde, a partir de la consideración cimera del derecho a la identidad de género, se pueda pensar y reflexionar colectivamente acerca de las posibles mejoras a la redacción de la ley previsional, incluyendo aquel derecho esencial de la persona.

En ese íter, como lo destacué más arriba, se debe considerar que la existencia de numerosos campos dentro de la ciencia jurídica, y que basamenta una de sus complejidades, también impone trabajar en pos de la combinación de todos ellos, aquí subrayando la importancia que esa combinación tiene en el terreno de la enseñanza. De hecho, el propio carácter científico del derecho impone a sus operadores no estudiar ni tampoco enseñar cada una de las materias como compartimientos estancos, sino cotidianamente relacionados.

Respecto a las formas como puede procurarse aquello, desde el aspecto normativo, y tomando en cuenta la breve definición que, respecto de la identidad de género, hice mención más arriba, considero que se podría comenzar a pensar en posibles reformas a las previsiones legales que han sido referenciadas en este breve aporte, para que no todo se acote a una forma de identidad binaria entre sexos (mujer y hombre) sino que pueda proyectarse hacia redacciones y reconocimientos de derechos que supongan una justificada mayor amplitud, como podría ser eventualmente, por ejemplo, la utilización de la expresión persona en reemplazo de las palabras hombre y mujer; ello aunque lo anterior traiga consigo otras dificultades que también a futuro se deban analizar, por ejemplo la atinente a la actual disparidad en la edad para poder acceder a la prestación jubilatoria, tal como ocurre a nivel nacional en el cuadro de la ley 24.241, en tanto los hombres pueden acceder a la jubilación ordinaria a los 65 años y las mujeres a los 60.

Lo anterior es un desafío, porque impone intentar superar la regulación actual de ciertos institutos del derecho previsional, con aportes que forman parte de campos que exceden al de la seguridad social, y en el cual a veces quienes enseñan jubilaciones y pensiones pueden no estar del todo preparados.

Sin embargo, no por ello debemos echar por tierra el intento precedente, ya que, de la mano de aquella dificultad, pueden campear a mi modo importantes beneficios con incidencia en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la seguridad social.

De base, tal cual lo señalé arriba, desde el aspecto disciplinar, la mayor consideración del derecho a la identidad de género es susceptible de generar importantes vinculaciones entre los campos del conocimiento jurídico, lo cual, reitero, incluso deriva del carácter científico del mismo.

A su vez, subrayando la necesidad de considerar de incremental manera el derecho a la identidad de género, avizoro por su conducto el surgimiento de un momento más para trabajar con el elemento de la reflexividad en las clases de seguridad social de la carrera de abogacía; componente que no solo evoque el contenido de la normativa escrita o positiva en el lenguaje de la ciencia jurídica, sino también sus implicancias prácticas, individuales y sociales, derivadas del otorgamiento de un mayor y merecido protagonismo de la identidad que cada persona se ha formado de sí misma, y en momento de reclamar el reconocimiento de un derecho de jubilación o pensión.

Eso generaría la posibilidad de que se pueda trabajar de forma colectiva la combinación antedicha, para lo cual obviamente sería necesario que la persona docente genere el espacio del que se pueda derivar lo anterior. En ese tramo, considero que se podría concretizar un buen momento para que, superando la clásica clase expositiva en donde el profesor o la profesora habla y el resto escucha y anota, todos participen de la construcción de un conocimiento espiralado en el cual el aporte individual de cada uno pueda combinarse con el de los otros compañeros y compañeras, de manera que en conjunto se cree un aporte significativo respecto del campo de la seguridad social y la temática atinente al derecho a la identidad de género.

Para cerrar este apartado, agrego que otro de los beneficios del tema propuesto sería la inclusión en el plan curricular y en el tratamiento práctico del mismo, de un nuevo tópico del derecho de la seguridad social, o al menos, sino de uno nuevo, de uno poco explorado en las clases de seguridad social. Y en ese tránsito se podría traer a cuenta la profunda incidencia que los derechos a la igualdad y no discriminación tienen en toda la ciencia jurídica, con foco respecto de la unidad temática aquí tratada, en el ámbito del reconocimiento de derechos de jubilación y pensión.

6. Conclusiones

La enseñanza de la seguridad social, como una constante en el desarrollo didáctico de los otros campos de la ciencia jurídica, se constituye en una práctica compleja. Y esa característica no solamente deriva de sus cualidades especiales como campo de conocimiento focalizado, sino también de la propia esencia del derecho que supone el



entrelazamiento de numerosas disciplinas con elementos típicos en cada una de ellas.

La anotada complejidad de la seguridad social, y puntualmente la del terreno de las jubilaciones y pensiones, nos conduce a tomar nota, a su vez, desde el ensamble también apuntado, de una situación problemática concreta, cual es la escasa vinculación entre la temática clásica vinculada con el acceso a los derechos de jubilación y pensión y la prerrogativa de identidad de género.

Desde ese mirador, si verdad que esa complejidad se constituye en un desafío importante para la práctica de la enseñanza de la seguridad social, también es cierto que la interrelación explicitada es susceptible de generar múltiples beneficios, que no solo se vinculan con la norma escrita del derecho (que podría ser reformada, incluyendo un mayor reconocimiento del derecho de identidad de género), sino también con la enseñanza del sistema de jubilaciones y pensiones, desde donde se podría generar el espacio para que, en base a la reflexividad, se pueda construir un conocimiento colectivo que implique un aporte significativo para el campo del derecho de la seguridad social.

Considero que es tiempo de pensar y trabajar en procura de una mayor democratización de las leyes previsionales, y que también es hora de que participemos de la construcción de mejoras que hacen a la enseñanza de la seguridad social, que por supuesto no está compuesta solo de leyes escritas, sino también de explicaciones y reflexiones en torno a ellas.

En ese íter, una buena forma de conseguir aquellos objetivos es brindándole un mayor protagonismo a un tema actual y de obligatoria consideración, como es el derecho a la identidad de género, para que en base al mismo se pueda bregar por obtener mejoras para la enseñanza del derecho de la seguridad social, siendo ello un desafío de fructuosa consideración.

7. Bibliografía

ETALA, J. J. (1966). Derecho de la Seguridad Social. Ediar.

LUCARELLI, Elisa (2004). Las innovaciones en la enseñanza, ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?. Ponencia presentada en las *3° Jornadas de innovación Pedagógica en el Aula Universitaria*-Universidad Nacional del Sur, mes de junio.

Plan de estudios actual de la carrera de abogacía [en: https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/2022/plan_estudio_6.pdf. Fecha de consulta 27/06/2022].

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). Edulp.

Instrumentos normativos citados

Decreto Ley 9650/80. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires, 30/12/1980.

Ley 24.241. Boletín Oficial de la República Argentina, 18/10/1993.

Ley 26.743. Boletín Oficial de la República Argentina, 24/05/2012.

Opinión Consultiva nro. 24 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, 24/11/2017.

Principios de Yogyakarta.



“Ejercicio físico y deporte: integración de modificaciones de variables fisiológicas y de promoción de salud sexual y prevención de violencia de género.” Relato de experiencia pedagógica.

Nadia Laura Belloni

Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario
nadialbelloni511@gmail.com

RESUMEN

A partir de la implementación del plan de estudios vigente en la Carrera de Medicina de la FCM de la UNR, se incluyeron la perspectiva de género y derechos humanos como contenidos transversales en toda la currícula. Esto 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- atención. En este sentido, se invitó a través de esta experiencia pedagógica realizada con estudiantes de segundo año de Medicina a la interrelación e integración de los contenidos biológicos propuestos con una perspectiva social y en clave de derechos. A través de las producciones de los estudiantes, se logró visibilizar la apropiación de los contenidos transversales planteados para su desarrollo y la construcción de nuevos conocimientos tanto individual como colectivamente.

PALABRAS CLAVE: ejercicio; deporte; promoción salud; prevención violencia de género; ESI.

INTRODUCCIÓN

Frente a la necesidad de dar respuestas a las nuevas demandas sociales, tecnológicas, de formas de producción y circulación del conocimiento y la información, en la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) surgió una Currícula Innovada, que se plasmó en la implementación de un nuevo Plan de Estudio, a partir del año 2002. El mismo trata de responder a la necesidad de formación de “un médico capaz de comprender al ser humano integralmente, articulando sus aspectos biológicos, sociales, psicológicos y culturales” (FCM, 2001) rescatando 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.

Así entonces, 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. Estos ciclos están relacionados en sentido de la complejidad siendo los mismos: Promoción de la Salud, Prevención de la enfermedad, Diagnóstico, tratamiento y recuperación y Práctica Final. A su vez, éstos se dividen en áreas del conocimiento y habilidades en torno al ciclo vital: Niñez, Adolescencia, Adultez Joven y Adultez 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 al 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.

A partir de la implementación del plan de estudios vigente, se incluyeron la perspectiva de género y derechos humanos como contenidos transversales en toda la currícula. Esto 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 atención. Una de las Áreas en la cual me desempeño como docente se denomina: “Trabajo y tiempo libre”, pertenece al Segundo Año de la Carrera de Medicina, y corresponde al Ciclo Promoción de la Salud. En este ciclo, el estudiante incorpora a la Salud y su cuidado como primera construcción en su formación. La misma se realiza en forma integrada desde las perspectivas biológicas, social y subjetiva, en contacto con la práctica con seres humanos sanos de distintas edades, es decir a lo largo de todo el ciclo vital.

En la Unidad Problema (UP) 8 del Área Trabajo y Tiempo libre, el eje temático central es el ejercicio físico, y a través de él, en tanto proceso fisiológico , se integran las modificaciones de las distintas variables estudiadas en el Área (cardiovasculares, respiratorias, termorregulación y metabólicas entre otras).

Sin duda, hemos escuchado hablar muchas veces de la violencia en el mundo deportivo. En todas las instituciones sociales hay violencia, y el deporte no queda exento. En la actividad pedagógica propuesta, nos centramos en un tipo particular de violencia que es la motivada por el género: es decir todas aquellas violencias que tienen su origen en una visión estereotipada de los géneros y en las relaciones de poder que ésta conlleva o en las que se basan. En nuestra sociedad afectan principalmente los cuerpos de las mujeres y de las diversidades sexo genéricas feminizadas.

La inclusión de la perspectiva de género y el enfoque de derechos en el currículum



formal, como fue relatado en párrafos anteriores, nos permite aplicar a los lineamientos de la Educación sexual Integral (ESI) como herramienta para la promoción de la salud sexual y prevención de la violencia de género en el ejercicio físico y el deporte.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia educativa compartida a continuación se desarrolló en el marco de los encuentros tutoriales con estudiantes de segundo año de la Carrera de Medicina, durante el cursado de la UP N° 8 del Área “Trabajo y Tiempo libre”.

UNIDAD PROBLEMA 8: SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.

“Los vecinos de un barrio de la zona norte deciden realizar unos trabajos en un terreno baldío municipal para que sus hijos puedan jugar al fútbol. Al obtener el permiso correspondiente, un domingo por la mañana comienzan por desmalezar y nivelar el predio. Las actividades de los padres son: Adrián (Médico), Marcelo (desempleado), Esteban (albañil), Juan Carlos (oficinista), José (futbolista profesional) y Sergio (empleado de seguridad nocturno). A pesar de la buena predisposición, algunos de los participantes no pueden realizar todas las tareas y deben suspenderlas porque se fatigan. Comentan luego lo ocurrido y lo atribuyen al hábito adquirido por el trabajo que usualmente realizan”.

El propósito de la actividad educativa fue transversalizar la perspectiva de género, invitando a la interrelación e integración de los contenidos biológicos propuestos con una perspectiva social y en clave de derechos.

La actividad fue planificada en dos momentos: una instancia sincrónica presencial, en la cual se tomó como eje de trabajo la UP N° 8 propuesta en la Guía de Aprendizaje del Área “Trabajo y tiempo libre” y otra asincrónica, que se desarrolló en el aula del campus educativo virtual de la FCM de la UNR <https://comunidades2.campusvirtualunr.edu.ar>

Se propuso utilizar una herramienta virtual asincrónica, de uso sencillo, el Padlet. En el mismo se utilizó como estrategia de inicio, para sondear y recuperar conocimientos previos, un artículo periodístico : <https://smoda.elpais.com/moda/actualidad/los-8-titulares-mas-machistas-de-los-juegos-olimpicos-de-rio/> y a continuación se presentaron las consignas de trabajo, invitando a la reflexión y a trabajo colaborativo grupal, entendiendo al “Ejercicio físico y deporte” en tanto actividad integradora de las modificaciones de variables fisiológicas estudiadas como de promoción de la salud sexual y prevención de la violencia de género.

Preguntas reflexivas:

* ¿ Cuáles son las palabras / frases que pueden identificar como marcadores de violencia de género?

*¿ Vivenciaron alguna vez alguna situación similar?

* ¿ Habían realizado alguna vez una lectura de una noticia de un periódico desde esta óptica?

*¿ Cómo creen que se podría promover la salud sexual y prevenir la violencia de género en el deporte?

La actividad fue recibida con mucho entusiasmo por parte de los estudiantes, quienes participaron activamente con sus aportes en el Padlet, colaborativamente.

Algunas de las palabras y/o frases marcadoras de violencia de género que identificaron fueron: ...*“El trío de las gorditas roza el milagro olímpico”*...*“Atleta más bella del mundo”* ...*“Está claro que está en forma”*

...*“Abanderada de la grasa”*... *“Pesa 98 kilos una portera sin complejos”*

...*“Batía récord mundial gracias a su marido”* ...*“Ha cambiado su motivación desde que él la entrena”*

...*“buenorras internacionales”* ...*“atletas olímpicamente atractivas”* ...*“nada como un hombre”*

...*“Grupo de rubias y de ojos claros que se llevan la atención de todos y llaman la atención en la Villa Olímpica”*

...*“Las muñecas suecas captan la atención de los ojos humanos”*

...*“No solamente es bonita, sino que además es muy buena jugadora”*

En relación a sus vivencias señalaron:

...*“Si, he vivenciado este tipo de situaciones como por ejemplo en el patín artístico escuche decir “te va bien porque es un deporte femenino”*

... *“También en referencia al fútbol “el fútbol masculino es el único que te puede dar un buen futuro” En hockey: “a los hombres se le es más fácil porque tienen más fuerza”...*

... *“Si, había leído noticias de este tipo de índole anteriormente, es cotidiano y nos acostumbramos a vivenciar estas situaciones a tal punto de normalizarlas. Vemos ignorancia en diversos temas de género y sexualidad. Conceptos inculcados por una sociedad machista, llena de prejuicios, estándares de un cuerpo ideal...”*

... *“Subestimando las capacidades de las mujeres y dejándolas como menos, en un nivel menor, sabiendo que las condiciones de una mujer permiten enfrentarse a cualquier tipo de deporte como cualquier otra persona.”*

Como estrategias para la promoción de la salud sexual y prevención de la violencia de género, surgieron reflexiones y propuestas interesantes:

...*“Se podría promover la salud sexual y prevenir la violencia de género en el deporte mediante campañas educativas, en establecimientos recreativos, deportivos y educativos, fomentando una perspectiva de género igualitaria donde se respeten las capacidades de las personas y que no sean juzgadas por estereotipos y tabúes.”*

... *“Promover la plena participación femenina tanto en el deporte como en la sociedad, romper estereotipos sexistas, a través de una educación sexual integral, erradicar*



la separación artificial entre deportes para hombres y para mujeres. La equidad de género implica que las necesidades, preferencias e intereses de las mujeres y hombres sean tomados en cuenta por igual. La igualdad de responsabilidades, derechos y oportunidades de mujeres y hombres de cualquier edad. También en la organización del deporte infantil y escolar ofrecer el mismo rango de facilidades a la población de niños y niñas.”

... “Abarcando de esta manera que las nuevas generaciones crezcan en condiciones de igualdad, sin discriminación alguna por su género y fomentar los deportes mixtos.”

... “Creo que una manera de promover la salud sexual y prevenir la violencia de género en el deporte podría ser a través de estrategias sobre estos temas que abarquen todos los ámbitos y no únicamente el deporte, ya que existe este tipo de violencia en todos lados. Además de erradicar la violencia de género a través de la educación en casa, en la escuela, en la universidad, etc.”

... “Deberíamos darle importancia a los medios de comunicación que tiene una gran responsabilidad a la hora de transmitir información de este tipo.”

... “Poniendo al deporte como tema central debemos dejar de lado la apariencia física y darle importancia a las capacidades y habilidades deportivas, al mismo tiempo que debemos dejar de lado la creencia de que hay deportes para mujeres y para hombres, que es como realmente debería ser para incluir a todo el que quiera, le guste o lo necesite.”

CONCLUSIONES

Esta experiencia pedagógica nos muestra que, a través de este formato de actividad bimodal: presencial y asincrónica virtual, podemos generar un espacio institucional de desarrollo y transversalización de contenidos de la ESI desde una perspectiva de género y con enfoque de derechos. Partiendo de una noticia periodística, los estudiantes, realizando un trabajo grupal colaborativo, pudieron apropiarse de la información, integrar contenidos disciplinares biológicos trabajados en la unidad problema y abordarlos desde una perspectiva de género y de derechos. A través de la misma, fueron construyendo saberes propios y colectivos, en clave de un abordaje de los procesos de salud-enfermedad- atención desde la integralidad y de la promoción de la salud sexual y la prevención de las violencias de género.

Reflexionar sobre nuestra propia práctica docente, y el compromiso en garantizar los Derechos Humanos, requiere reconocer el rol político y ético que se ejerce en el aula y nuestro propio posicionamiento, en ese sentido, en nuestro rol docente.

Es importante señalar a la ESI como estrategia potente para el desarrollo de estos conceptos en todos los niveles de educación formal en nuestro país, incluido el Nivel Superior Universitario. A través de las producciones de los estudiantes, se logró visibilizar la

apropiación de los contenidos transversales propuestos para su desarrollo, tanto individual como colectivamente.

BIBLIOGRAFÍA

Chiara RM. (2005). Proceso de transformación curricular: otro paradigma es posible. Rosario: UNR.

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__con__cepto_de_salud_y_la_diferencia_entre_prevenicion_y_promocion__.CONCEPTO_DE_SALUD_DIFERENCIA_ENTRE_PROMOCION_Y_PREVENCION.pdf

Facultad de Cs. Médicas (2022). Guía de aprendizaje, Área Trabajo y Tiempo libre. Rosario: FCM, UNR.

Ley Nacional Nº 26.150 (2006). Disponible en: https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/250/412/esi_2015_Ley_26.150.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

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

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



Formación de profesores, ESI e Inclusión educativa. Una articulación entre ética y profesionalización

Andrea Cufre

Facultad de Psicología, UNLP
andreaconfre@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se propone pensar y articular la importancia del conocimiento y trabajo en la instancia formativa de profesores/as en Psicología en relación a lxs jóvenes que cursan el nivel secundario y la enseñanza de la Educación Sexual Integral (ESI), incluyendo la diversidad de destinatarios/as de la acción docente, entre ellas específicamente las personas con discapacidades.

La relación entre sexualidad y discapacidad misma suele estar teñida de significaciones que la asocian a lo problemático, generando en ocasiones que estas significaciones actúen como barreras que obstaculizan el acceso a la ESI. Estas barreras, definidas en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidades (ONU, 2006), se materializan en ocasiones en prejuicios que dificultan el acceso a derechos, prejuicios que como docentes debemos estar atentos/as de no reproducir.

Se pretende pensar algunas de esas posibles barreras y establecer la importancia de su problematización en las instancias de formación de profesorado, particularmente en el paso por la Cátedra de Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza (Facultad de Psicología, UNLP), de manera de contribuir a sostener desde un posicionamiento ético y profesional como docentes el derecho a la ESI de nuestrxs jóvenes en un contexto de inclusión educativa.

Palabras Clave: Formación docente, Educación sexual integral, Jóvenes con discapacidades, Barreras

INTRODUCCIÓN

A raíz de mi experiencia como docente de la asignatura Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP) y como docente en la actual escuela secundaria donde día a día se materializan proyectos de inclusión que

tienen como destinatarios/as entre otros/as a jóvenes con discapacidades, me propongo pensar y articular la importancia del conocimiento y trabajo en la instancia formativa de profesores/as en Psicología en torno a la enseñanza de la Educación Sexual Integral (ESI) poniendo foco en aquellos/as jóvenes con discapacidades que cursan el nivel secundario.

La Cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la enseñanza se ubica en el último año de la carrera de Profesorado en Psicología, y entre otros propósitos problematiza la enseñanza de un modo que permita a los y las docentes en formación pensarse como protagonistas de este proceso. Como momento vital de este recorrido se intenta hacer presente la noción de profesionalización docente en tanto proceso de transformación del ser que entre otras cosas permita a los y las estudiantes comenzar a construir un posicionamiento en relación a la enseñanza. Esta construcción incluye la cuestión ética del trabajo docente como elemento central, en tanto es una acción profesionalizada dirigida a otros/as.

El docente, como mediador educativo, también despliega su accionar como agente ético, puesto que es parte de un compromiso asumido que el derecho a una educación digna pueda cumplirse para todos los colectivos a su cargo, las personas con discapacidades entre ellos.

Esta tarea requiere entonces no solamente de la adquisición de conocimientos sobre el área (la Psicología en este caso), sobre la didáctica de la misma, sino también la clara conciencia de este aspecto mencionado previamente donde lo ético se juega en cada una de nuestras decisiones como docentes.

Una de las cuestiones centrales de la reflexión sobre este último aspecto en la escuela que hoy habitamos es la noción de inclusión. Según Valdez (2009), la inclusión supone desde un principio nuestra propia diversidad, lo cual implica el desafío de encarar una enseñanza que asuma y considere esa diversidad incluyendo en todas las propuestas áulicas e institucionales a todos las personas que conforman la comunidad educativa. De acuerdo a la normativa actual (ley Nacional 26150, ley provincial 14.744 -Bs As-) la ESI es un derecho de todos/as los y las jóvenes, pensándola en el contexto escolar como un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueve información, conocimientos y habilidades para consolidar la autonomía en la toma de decisiones responsables respecto a la sexualidad, el cuidado del cuerpo y las relaciones interpersonales (Ministerio de Educación, 2021). Esto implica necesariamente una consideración de la sexualidad en su dimensión integral, no solo en relación a los aspectos biológicos de la misma sino en su carácter humanizante considerando también otros aspectos de manera sinérgica como los socio-culturales, afectivo-vinculares, éticos, entre otros.

En virtud de la noción de inclusión (materializada en Provincia de Bs As en la resolución 1664/17) se propone situar la relación entre inclusión educativa y ESI interrogándonos respecto a las prácticas que en ese sentido pueden llevar a cabo las y los docentes en general y en particular las profesoras y los profesores en psicología. Concretamente,



las propuestas de enseñanza vinculadas a la ESI ¿contemplan a las y los estudiantes con discapacidades? ¿Existen acciones éticas del docente en esta área dirigidas a la construcción de una autonomía siempre posible de estas y estos estudiantes en situación particular de discapacidad?.

Descripción de la experiencia

Transformar las posibles barreras en oportunidades.

La resolución del CFE 311/16 establece que uno de los objetivos de asegurar un sistema educativo inclusivo es “desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad”... Si este es un objetivo, entonces no puede quedar excluida la dimensión de la sexualidad en tanto condición del ser de todo sujeto. Esto requerirá para todxs lxs niñxs, jóvenes y adultxs con discapacidades que transiten el sistema educativo una educación en sexualidad que considere verdaderamente la perspectiva integral. Es necesario considerar, en la instancia de la formación docente, el papel central que suele tener el currículum, en tanto puede actuar como un dispositivo que “indique” o “sugiera” discrecionalmente formas “adecuadas”, “normales”, “esperables” y “deseables” vinculadas a la sexualidad, la percepción genérica, o la orientación sexo-afectiva.

La relación entre sexualidad y discapacidad suele estar teñida de significaciones que la asocian a lo problemático, constituyéndose entonces claramente en barreras que obstaculizan el acceso a la ESI. Estas barreras, tal como éstas son definidas por la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidades (ONU, 2006), pueden materializarse en prejuicios que dificultan el acceso a derechos, prejuicios que como docentes debemos estar atentos/as de no reproducir ante ninguno/a de nuestros/as estudiantes. Considerar entonces que la diversidad en función de la heterogeneidad de la población destinataria de las propuestas debe estar presente ya en el diseño de la propuesta áulica es un aspecto clave del desarrollo de la misma.

Las barreras que enfrentan las personas con discapacidad exponen las desventajas materiales, estructurales, simbólicas que las condicionan y, sobre todo, a las infancias y juventudes de este colectivo (Martínez, 2015). Ellas deben ser identificadas y eliminadas por nosotrxs docentes como posible fuente de exclusión en nuestras propuestas escolares. En este sentido resulta fundamental identificar barreras didácticas, entendidas estas como aquellas que se vinculan a los procesos de enseñanza - aprendizaje: Identificarlas permitiría generar oportunidades equivalentes (López Melero, 2011) en función del objetivo de la inclusión.

Pese a que las actuales normativas en educación (DCG y E, Resolución 1664, 2017) adhieren y requieren como parte de los proyectos la noción de inclusión, muchas veces la realidad educativa de las personas con discapacidad en las instituciones escolares responde a la lógica de la “integración”: la persona está en la institución, concurre, pero la

participación real en las propuestas educativas encuentra barreras que en ocasiones son imposibles de salvar, puesto que no se las reconoce como tal.

Esta situación debe ser interpelada e intervenida pedagógicamente ya que la concreción de una educación verdaderamente inclusiva implicaría también el acceso a la educación sexual integral para toda persona con discapacidades presente en el sistema educativo. La efectivización de este derecho contribuiría no solo al objetivo de inclusión en la comunidad sino también y especialmente al objetivo de Vida Independiente, en tanto implica poder elegir libremente, tomar decisiones sobre su propia vida, como dónde y con quien vivir, cómo y cuándo formar una familia (Martínez, 2015, pág. 51). Aspectos en torno al género y la identidad, la orientación sexo-afectiva, los encuentros con el otro y la intimidad, las posibilidades en torno a las maternidades y paternidades, la visibilización de las violencias, entre otras cuestiones que, de trabajarse desde los abordajes áulicos las personas con discapacidades pueden verse empoderadas en función del acceso a la ESI.

Problematizando el vínculo entre Sexualidad y Discapacidad.

La sexualidad es precisamente uno de esos temas donde se expresan estas barreras que se mencionaban previamente en tanto prejuicios o visiones estereotipadas acerca de las personas con discapacidad, cuestión que dificulta no solo considerarlas como Teniendo en cuenta que la sexualidad como construcción supone la centralidad del cuerpo, su libidinización y los consiguientes efectos subjetivos de dicho proceso, resulta fundamental considerar las vivencias de las personas con discapacidades vinculadas a prácticas enmarcadas en un modelo patologizante. Resulta fundamental considerar que en muchos casos estas personas han vivenciado su cuerpo desde épocas tempranas como objeto de la mirada del otro, de las manipulaciones propias de la rehabilitación en aquellos casos en que se la ha requerido. La marca orgánica termina homologando también a la sexualidad con lo orgánico: Si lo orgánico es deficitario entonces la sexualidad también lo será. Esto traerá dificultades en la libidinización de ese sujeto por posibles conflictivas que colocan muchas veces a las personas con discapacidades en un lugar de objeto que dificulta la emergencia subjetiva, el tránsito por un camino propio el cual no quedaría de por sí invalidado por el déficit. Este camino permitiría la construcción de una posición sexuada y a la posibilidad del armado de un montaje simbólico que le permita, por ejemplo, encontrarse con un partenaire (Fainblum, 2014)

Según Shakespeare (1998), el predominio de la mirada médica que define la situación de discapacidad por la idea de déficit, se asocia en general a la ausencia de la voz de las propias personas con discapacidades, especialmente en lo que se refiere a los temas de sexualidad. Este autor retoma dos posiciones interesantes de destacar y de pensar en clave escolar en relación a la sexualidad en las personas con discapacidad: “No es un problema” porque no es un tema; “Es un problema” porque es un tema. Una consecuencia probable de estas dos posturas es la exclusión de estas personas de las cuestiones vinculadas a



la sexualidad, el amor y hasta de los deseos de reproducción vinculados a un proyecto de vida. Se reproducen así todos los prejuicios y estereotipos posibles acerca de la relación entre sexualidad y discapacidad: asexual, indeseable, incapaz para el amor y, agregaría, para la crianza.

En los discursos en general, y en los discursos escolares en particular, insiste la relación directa entre sexualidad, discapacidad y problemáticas. El cruce de estas dimensiones suele estar intervenido por esta problematización de la que suele costar sustraerse y acaso ¿no es en todo ser humano que la sexualidad puede llegar a ser problemática y conflictiva? ¿Por qué la insistencia en cristalizar esta relación entre sexualidad y problemático cuando de personas con discapacidad se trata?

No es muy difícil convenir en que estas interpretaciones de la sexualidad la des-humanizan, operando así del mismo modo en la persona con discapacidades.

Estas visiones expresan prejuicios acerca del vínculo entre discapacidad y sexualidad y que cobra dimensión de importancia también en lo escolar (en sus distintas dimensiones, porque trátase de la enseñanza de contenidos vinculados a la educación sexual como a los aspectos vinculares propios de la relación educativa que implica pensarnos y pensar al otro/a como seres sexuados).

Conviene retomar entonces que no se trata de una sexualidad diferente, ni detenida en lo infantil; ni instintiva por tratarse de la presencia de discapacidades en el sujeto.

Experiencias en la formación docente de profesores y profesoras en Psicología

Un aspecto fundamental a considerar en la formación docente es la importancia de la transversalización de la cuestión de la Inclusión. En el caso particular de la asignatura antes mencionada, la propuesta para su desarrollo considera la temática a la luz de la noción de profesionalización docente y específicamente en relación a la acción educativa atendiendo a su dimensión epistemológica, legal y ética. En la instancia de trabajos prácticos esto implica tener presente, tanto en el diseño de las propuestas de clase como en la práctica de la enseñanza en concreto, la presencia de jóvenes con discapacidades.

En el dispositivo implementado en las clases de trabajos prácticos tenemos entonces al menos tres instancias donde se vuelve fundamental el trabajo con varios de los aspectos de la educación inclusiva que se han venido mencionando (inclusión de personas con discapacidad en la clase, educación sexual integral):

- El trabajo del primer cuatrimestre, en el que acompañados/as de la propuesta bibliográfica del programa de trabajos prácticos el o la docente puede transversalizar la cuestión de la inclusión a través de lecturas y situaciones didácticas que estimulan en los y las estudiantes el conocimiento y consideración de la temática ya desde esa instancias.
- Planificación de la enseñanza: esta actividad, que hace pie en ambos cuatrimestres de la cursada, ya que en principio se la considera un contenido a trabajar en la

instancia de trabajos prácticos y luego en el segundo cuatrimestre se materializa en las planificaciones de cada clase a ser abordada por los y las practicantes en las escuelas donde realizarán su práctica. En el primer caso, el trabajo con la planificación requiere también de considerar la posibilidad de encontrarnos en el grupo con algún/a estudiante con discapacidad, por lo que en los últimos años se ha solicitado en las instancias de aprendizaje sobre planificación incluir en cada elemento de la misma aspectos a considerar para el trabajo con estos/as estudiantes (necesidad de adecuaciones, características de las mismas, necesidad de contacto con docentes de otras instituciones, como maestros/as de apoyo a la inclusión, acompañantes terapéuticos, etc.). Es decir, que como parte del proceso de trabajo con la planificación como herramienta del trabajo docente se propone una reflexión permanente que se considera necesaria en función de otro aspecto fundamental de la propuesta de Cátedra como el que fue mencionado en la introducción, el referido a la construcción de un posicionamiento que permita el acceso a la profesionalización de la tarea docente en el marco de considerar los aspectos éticos de la misma. En este sentido, considerar los aspectos inclusivos de la educación (sea en este nivel o en otros, en el rol de profesor/a o en otros roles) es un eje central de esta cuestión.

- Las prácticas de la enseñanza: en el segundo cuatrimestre, momento en que se organiza y pone en ejecución la práctica en escuelas secundarias de nuestra región, será fundamental considerar la especificidad de cada pareja pedagógica y su grupo de estudiantes, considerando aquellos casos en que el grupo incluye la presencia de estudiantes con discapacidad como una instancia privilegiada para reflexionar sobre lo trabajado en la primera parte del año. Las temáticas sobre las que se suele trabajar en las asignaturas de incumbencia de profesores/as en Psicología permiten el abordaje de algún aspecto de la ESI por lo que suelen ser una instancia privilegiada para volver posible la propuesta de acercar la ESI a toda la población de estudiantes del curso, considerando los apoyos que sean necesarios para aquellos/as estudiantes con discapacidad.

Conclusiones

Las barreras que enfrentan las personas con discapacidades exponen las desventajas materiales, estructurales, simbólicas que las condicionan y, sobre todo, a las infancias y juventudes con discapacidad (Martínez, 2015), razón por la cual estas barreras deben ser identificadas y eliminadas en tanto posible fuente de exclusión.

La educación inclusiva es una condición esencial para la vida independiente y la participación plena en la vida social de las personas con discapacidades. Esto requiere de reformulaciones en los abordajes pedagógicos y didácticos del aula (Martínez, 2018) y también a nivel institucional, de manera de estar advertidos como docentes de no fomentar



ni crear barreras que puedan hacer obstáculo a este objetivo de inclusión. De no darse esta reflexión entre los y las docentes en formación sobre la necesidad de construir como una constante la consideración de la diversidad de estudiantes que pueden ser sujetos de la acción educativa, lo que se apreciaría es algo del orden de la “ficción ciudadana” (Cobeñas, 2015), situación en la que se habilitan formalmente derechos que no se encuentran concretizados en la práctica, tal sería el caso en ocasiones de lo que se vive en las escuelas cuando se observa que los y las estudiantes con discapacidades no acceden de manera integral a las propuestas de clase en general, y a aquellas que hacen a la Educación Sexual Integral en particular.

El análisis que se mencionaba acerca de estar alertas a no convertir nuestra propuesta de clase en una barrera para estos/as estudiantes no debe obviar aquella que se plantea como un prejuicio acerca de la sexualidad en estas personas. La ley 26.150 es clara en su letra en tanto el derecho a la ESI asiste a las y los estudiantes del sistema educativo nacional, sin distinción de ningún tipo o clase. No esclarecer la presencia y efectividad de prejuicios de esta índole, puede generar aún mayor opresión en las personas con discapacidades. Como docentes, poseemos herramientas valiosas para la visibilización y superación de perspectivas patologizantes y estigmatizantes que excluyan a las personas con discapacidad de las propuestas áulicas en torno a la ESI.

REFERENCIAS

Cobeñas, P (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. <https://educacion-inclusiva.com.ar/wp-content/uploads/2015/10/Buenas-practicas-Educacion-Inclusiva-ADC-2015.pdf>

Fainblum, A (comp.) (2014). Discapacidad intelectual y adultez.

Ley Nacional N° 26.150 (2006) Programa Nacional de Educación Sexual Integral. <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/ley26150.pdf>

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. Revista Innovación Educativa, n° 21, pp.37-54. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23/140>

Martínez, M (2018) Discapacidad, género y educación: contribuciones de los estudios de discapacidad y feministas a la construcción de una educación inclusiva, en: Pereyra, Ana; Bernatené, Silvia; Fridman, Denise (coord.) Los desafíos de la educación inclusiva: Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. pp. 94-102 <http://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/>

actas-y-ponencias/cuarto-coloquio-detl

Martínez, M (2015). Personas con Discapacidad, vida independiente y educación inclusiva, en: Discapacidad, Justicia y Estado: Vida independiente, Vol. 5, Editorial INFOJUS, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, enero de 2015.

Martínez, M, Cobeñas, P (2014). Cap.2: Jóvenes mujeres con discapacidad en la escuela: interrogantes y reflexiones desde una perspectiva intercultural. En A. Villa y M.E. Martínez (comp), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural* (pp. 47-79). Noveduc.

Ministerio de Educación (2021). Educación Sexual Integral. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela. Ciudad Autónoma de Bs As.

Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Res. N° 61/106) y Protocolo Facultativo. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.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. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/default.cf>

Resolución del Consejo Federal de Educación n° 311/16 (2016). Recuperado en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf

Shakespeare, T (1998). Poder y prejuicio: los temas de género, sexualidad y discapacidad. En: Barton, Len (comp.) *Discapacidad y sociedad*. España: Ediciones Morata- Coedición con la Fundación Paideia.

Valdez, D (2009). Educación inclusiva y comprensión de las diferencias. En: *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. pp 41-62. Buenos Aires. Paidós.



La perspectiva de género en la formación en Ciencias Económicas

Cecilia Magnano

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba
ceciliamagnano@unc.edu.ar

RESUMEN

El Programa de Género (PG) de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) es un espacio institucional que fue formalizado por Resolución del Consejo Directivo en diciembre de 2019. Uno de sus objetivos es promover la incorporación de la perspectiva de género tanto en los espacios curriculares como en las actividades de investigación y extensión, de modo de ampliar desde una mirada crítica y heterodoxa la construcción de conocimiento en la FCE. Este trabajo comparte los avances que desde el PG se han realizado en este sentido. Algunos de esos hitos son la incursión de la temática en Ciclo de Nivelación para el ingreso a la FCE, la generación de cápsulas audiovisuales referidas a contenidos desarrollados en la institución, la oferta de un curso de formación a nivel de posgrado sobre los aportes de la Economía Feminista y el diseño de una materia electiva vinculada con la perspectiva de género en las Ciencias Económicas. El gran desafío sigue siendo incorporar la perspectiva de género de manera transversal en todas las materias, y hacia ella se avanzará, sobre esta base, en los próximos años.

PALABRAS CLAVE: perspectiva de género; formación transversal; trayecto curricular

INTRODUCCIÓN

El Programa de Género (PG) de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) es un espacio institucional que fue formalizado por Resolución del Consejo Directivo en diciembre de 2019. Su creación está en sintonía con la importancia que la temática de género tiene en la UNC a través de las acciones que desarrolla un área específica dependiente del Rectorado: la Unidad Central de Políticas de Género.

El Programa como espacio institucional condensa los antecedentes de trabajo sobre la temática de género en nuestra Facultad:

- en 2012 la publicación del libro “Economía Feminista. Ensayos sobre el papel de la mujer en la economía, la educación y el desarrollo”, editado por Eugenia Perona, que refleja la preocupación por analizar la participación de la mujer en la economía en la formación en Ciencias Económicas.
- en 2017 la visita a la FCE de Mercedes D’Alessandro, reciente Directora Nacional de Economía y Género, quien presentó su libro “Economía Feminista”.
- en 2018 la muestra de fotografía en el hall de la Facultad para conmemorar el #8M, con fotos cedidas por Colectivo Manifiesto y la realización del primer Seminario sobre Economía Feminista organizado por la cátedra de Historia del Pensamiento Económico y el Espacio de Economía Feminista, integrado por estudiantes y egresadas de la FCE. El Seminario se ofreció de manera abierta a público de otras unidades académicas interesado en la temática.

Desde su creación del PG tiene como objetivo contribuir a transversalizar la perspectiva de género en la FCE. Ese objetivo se expresa en dos sentidos. Por un lado, promover un ambiente de trabajo y de estudio más igualitario en la comunidad académica. Funciona como un espacio de sensibilización, consulta y asesoramiento ante situaciones de discriminación o violencia de género que tengan lugar en el contexto de la FCE. Para ello, el Programa articula con el Plan de Acciones y Herramientas para prevenir, atender y sancionar las Violencias de Género en el ámbito de la UNC en todas sus líneas de trabajo.

Por otro lado, el PG promueve la incorporación de la perspectiva de género tanto en los espacios curriculares como en las actividades de investigación y extensión, de modo de ampliar desde una mirada crítica y heterodoxa la construcción de conocimiento en la FCE. A esta última línea se refiere este trabajo, que intenta compartir los avances que desde el PG se han realizado en este sentido. Algunos de esos hitos son la incursión de la temática en Ciclo de Nivelación para el ingreso a la FCE, la generación de cápsulas audiovisuales referidas a contenidos desarrollados en la institución, la oferta de un curso de formación a nivel de posgrado sobre los aportes de la Economía Feminista y el diseño de una materia electiva vinculada con la perspectiva de género en las Ciencias Económicas.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La primera acción referida a la incorporación de la perspectiva de género en la formación en Ciencias Económicas fue la adecuación de los contenidos que forman parte del Ciclo de Nivelación para ingresantes a las carreras que se cursan en la FCE. En la edición 2020 del Ciclo de Nivelación se incorporó un módulo específico con información general que incluía conceptos sobre el sistema sexo-género, sobre violencia de género a partir de lo establecido en la Ley 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, y sobre los mecanismos disponibles en el ámbito de la UNC frente a situaciones de violencia o discriminación que ocurran en el espacio académico.



Esa primera experiencia tuvo un impacto positivo entre las personas ingesantes, lo que motivo la continuidad para la edición 2021, pese a que el contexto de aislamiento por COVID19 obligó a adaptar el dictado del módulo en una modalidad virtual y más sintética. Para la edición 2022 se trabajó activamente en el rediseño de los materiales educativos que se utilizan para el estudio de las materias que forman parte del Ciclo de Nivelación, incorporando ejemplos desde la perspectiva de género, contenidos de teorías que trabajan la temática de género, etc.

Esta experiencia va mejorándose progresivamente, no sólo desde la iniciativa del PG sino también desde el equipo docente a cargo del Ciclo de Nivelación, quienes sugieren modificaciones y traducen los contenidos propuestos en los materiales en clases que, desde el inicio, muestren a quienes desean ingresar a la vida académica temáticas más amplias, debates abiertos y situaciones concretas en las que es imprescindible tener en cuenta la perspectiva de género.

La segunda acción es la generación de una serie de capítulos audiovisuales de divulgación periódica disponibles en Youtube,¹ denominada “Género & Número”. Cada episodio presenta temas vinculados con las ciencias económicas desde una perspectiva de género. Las sucesivas entregas dan cuenta, a partir de referentes y equipos de trabajo locales, de la producción académica de la FCE vinculada con la temática de género. Hasta el momento se han producido 5 capítulos:

- Episodio 00: “El Programa de Género” a cargo de la coordinadora, Cecilia Magnano. Presenta las principales características y objetivos del Programa de Género de la FCE e inaugura la serie.
- Episodio 01: “Mujeres en el pensamiento económico”, a cargo de Melisa Luc. Describe el papel de algunas mujeres en el desarrollo de las teorías económicas, que por lo general han sido silenciados.



1.- <https://www.youtube.com/watch?v=S8-6nTqHJRU>

- Episodio 02: “Desigualdad salarial y calificaciones laborales”, a cargo de Celeste Gómez. Presenta los resultados de una investigación desarrollada por la expositora, acerca del modo en que los premios por calificaciones laborales inciden en la brecha salarial entre hombres y mujeres.
- Episodio 03: “Territorios de género. Mujeres en la FCE”, a cargo de Pedro Zamboni. Describe los principales hallazgos de una investigación realizada por el equipo que dirige el expositor en el que se explora la segregación horizontal por género en la composición docente de los diferentes departamentos académicos de la FCE.
- Episodio 04: “Feminización de la pobreza en Argentina”, a cargo de Caroll Lema Cuesta. Presenta los resultados del trabajo final para la Lic. en Economía realizado por la expositora. En él se complejiza el análisis de la pobreza en Argentina, incorporando a la medición tradicional indicadores de la desigualdad en el uso del tiempo entre hombres y mujeres.

Con estos capítulos se realizó también una tarea de difusión en escuelas de nivel medio, para que sean utilizados como material didáctico. En el ámbito de la facultad, se inició un ciclo de Conversaciones presenciales en las que se toma uno de los capítulos de la serie, y su expositor o expositora amplía la temática desarrollada en el video para quienes desean profundizar. En el mes de junio de este año se realizó el primero, en el que Melisa Luc y Celeste Gómez conversaron sobre “Desigualdad de género: ciencia, mercado, hogar”.



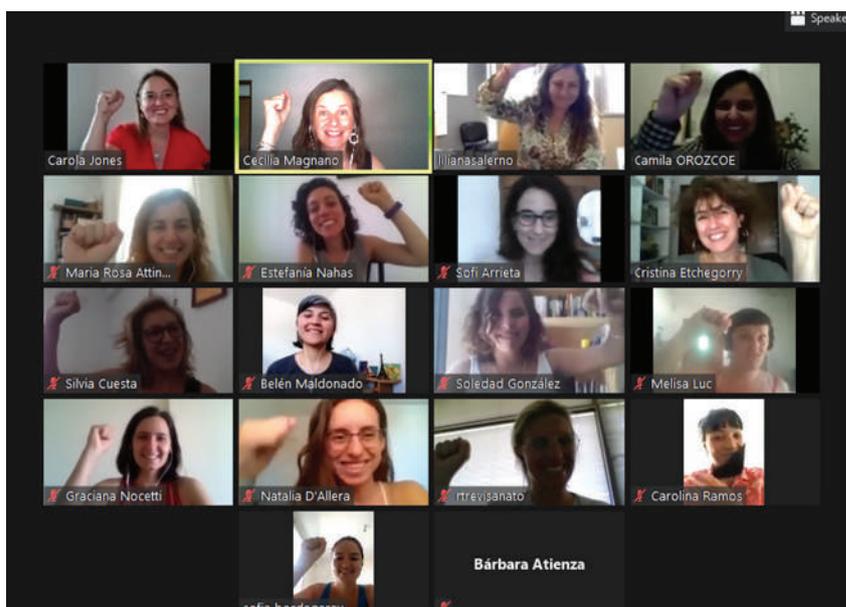
En esa oportunidad, participaron docentes y estudiantes de la FCE, y se intercambiaron preguntas y comentarios vinculados con las temáticas presentadas, especialmente las estadísticas referidas a la participación de las mujeres y otras identidades de género en el mercado laboral.

La tercera actividad fue el dictado entre el 10 de noviembre y el 16 de diciembre de 2020



del curso de posgrado “Introducción a la Economía Feminista”. La propuesta se enmarca en el objetivo de transversalizar la perspectiva de género en los contenidos que se enseñan y se investigan en nuestra institución, para lo cual la formación de posgrado de docentes e investigadores/as es una instancia indispensable. El curso fue dictado por la Dra. Camila Orozco Espinel, quien investiga la conformación disciplinar de ese campo de estudio.

El comienzo del curso estuvo marcado por un recorrido histórico y teórico que permitió reconstruir el surgimiento de la Economía Feminista como disciplina y sus principales divergencias con las teorías ortodoxas en Economía, así como sus sucesivas inserciones en los centros académicos de Estados Unidos, Europa y América Latina.



En los encuentros sucesivos se fueron planteando tópicos relacionados con el trabajo de cuidado, la situación de las mujeres en el mercado laboral y las finanzas y en los modelos de desarrollo. La discusión de estos temas contó con la participación de dos reconocidas especialistas como expositoras invitadas. En el tercer encuentro, Alma Espino compartió algunos hallazgos recientes de sus investigaciones sobre las barreras y oportunidades para el empoderamiento económico de las mujeres en los mercados laborales de América Latina. Por su parte, en el quinto encuentro Carmen Diana Deere disertó sobre la relación de las mujeres con la propiedad de activos en sectores populares, a partir de un estudio comparativo realizado en cuatro países.

Entre las asistentes hubo un alto porcentaje de docentes e investigadoras de la FCE y también profesionales que provienen de otras disciplinas vinculadas con las Ciencias Sociales, lo cual generó un intercambio fluido y diverso sobre los temas presentados.

De acuerdo a los testimonios registrados luego del dictado, hubo una alta satisfacción de quienes asistieron con la experiencia:

“Fue un proceso de aprendizaje sumamente enriquecedor y revelador, al menos para mí que provengo de las Ciencias Sociales. Agradezco a la docente, Camila Orozco Espinel por su apertura, claridad y posicionamiento teórico-metodológico para adentrarnos en la Economía Feminista, sin duda una propuesta innovadora y en diálogo con las desigualdades e inequidades que nos quedan por resolver. Felicitaciones al Programa de Género de la FCE por la organización de este espacio tan necesario.” B.M. Lic en Trabajo Social. Integrante de la Mesa de Género y Poblaciones Prioritarias Facultad de Artes UNC y del Programa de Género y Sexualidades. Secretaria de Bienestar de la UNVM.

“El curso ha sido sumamente interesante, las clases fueron muy ordenadas en torno a las temáticas trabajadas y la dinámica de exposiciones a cargo de las estudiantes me pareció una excelente propuesta para involucrarnos con el dictado del curso. Fue una verdadera introducción a la economía feminista desde su punto de vista más económico, lo cual fue muy enriquecedor en mi caso, dado que estoy haciendo el doctorado en Historia.” S.A. Lic. en Historia. Becaria de doctorado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Integrante de los Programas “Migraciones y Espacio Urbano” y “Estudios Latinoamericanos en Antropología del Trabajo” radicados en el CIECS (CONICET y UNC).

“Fue una experiencia académica y humana maravillosa. A la calidad académica, la profe sumó su generosidad y disposición para brindar materiales de todos los múltiples temas que surgen cuando se abren las puertas del universo de la Economía Feminista. Dispuesta a explicar el abc de la economía para las que no éramos de la disciplina y para responder y ampliar las preguntas de las compañeras que hace más tiempo que andan este camino, todo con una calidez que siempre invitaba a más. Como si todo eso no bastara, nos permitió compartir espacio con dos baluartes de la economía feminista, Alma Espino y Carmen Diana Deere que en lo personal me conectaron con la horizontalidad, el trabajo colaborativo, la investigación, la teoría y la afectividad puestas al servicio de la lucha por un mundo diferente. Y con la certeza de que es posible. Todo esto “compartiendo pantalla” y redes con un grupo de compañeras de todas las edades, con todo el entusiasmo y las ganas de aprender y compartir saberes. Agradecidísima al programa de género de la Facu, que sostuvo la organización que seguramente se multiplicará en otros espacios de discusión y deberá replicarse para que cada día seamos más las y los que vayamos pensando y creando alternativas más justas e inclusivas.” C.E. Lic. en Ciencia Política y Magister en Administración Pública. Docente e investigadora en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC.

Por último, actualmente con la coordinación del PG se está trabajando en el diseño de una materia electiva para estudiantes de las tres carreras (Administración, Contabilidad y Economía) en la que se aborden contenidos vinculados con Economía y Género. El objetivo es que la materia comience a dictarse en 2023 de modo de ofrecer una formación con opciones heterodoxas de las ciencias económicas.



CONCLUSIONES

En la transversalización de la perspectiva de género en la formación en Ciencias Económicas, desde el PG de la Facultad de Ciencias Económicas se avanza en acciones directas e indirectas que van incorporando temáticas, actividades, propuestas en distintos niveles académicos. Por un lado, una estrategia es comenzar por la formación de docentes e investigadores, para que puedan a su vez transferir esos contenidos en las respectivas materias que tienen a cargo. La formación de posgrado y de nivel introductorio, es fundamental en ese sentido. Por otro lado, las acciones directas con estudiantes incluyen cursos específicos en el Ciclo de Nivelación y una materia electiva que pueda integrar su trayecto curricular. Finalmente, para la comunidad en general, los episodios de divulgación a través de Género y Número y las acciones vinculadas intentan acercar la temática progresivamente, para quienes están directamente interesados y para quienes comienzan a familiarizarse en la temática. El gran desafío sigue siendo incorporar la perspectiva de género de manera transversal en todas las materias, y hacia ella se avanzará, sobre esta base, en los próximos años.

BIBLIOGRAFÍA

Barrionuevo A. y N. Uanini (directoras) (2022). Políticas de Género en la Universidad Nacional de Córdoba: avances normativos, formación, extensión, comunicación e investigación a partir de construcciones colectivas desde la UNICEPG. Editorial de la UNC.

La perspectiva de género en las materias de morfología humana en las carreras universitarias de salud

Pablo Javier Díaz
Alejandra Inés Díaz

Fac. de Cs. Médicas, UNLP; Instituto Cs. de la Salud, UNAJ; Universidad ISalud, HZGA

Dr. Eduardo Wilde

Fac. de Cs. Médicas, UNLP, HZGAD Evita Pueblo

pablodiaz@med.unlp.edu.ar

adiaz@med.unlp.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados en relación al abordaje de las materias que versan sobre la morfología humana en carreras universitarias de salud y en relación con perspectiva de género, desde la visión del cuerpo docente de las mismas.

Los resultados arrojados fueron que el cuerpo docente posee formación en perspectiva de género, pero ese capital no se ve volcado en la acción real dentro del aula, llamando la atención cuestiones que hacen referencia a la disociación de lo social con lo natural y a cuestiones de organización vertical, principalmente.

Así mismo, y de manera contradictoria con lo dicho anteriormente gran parte del cuerpo docente refiere no saber cómo abordar la cuestión de género en el aula, pero si querer hacerlo.

En lo relativo a espacios de formación en género de las carreras, la mayoría respondió la inexistencia de la misma y un grupo llamativo refirió desconocerlo

Respecto de la utilización del idioma inclusivo menos de la mitad lo utiliza siempre o a veces.

Estos datos nos han llevado a replantear cuestiones del quehacer docente y la postura de la universidad como institución, interpelando la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y la valoración del ejercicio de las profesiones específicas.

PALABRAS CLAVE: Género; Universidad; Morfología Humana.



INTRODUCCIÓN

Aunque la igualdad de género y su abordaje está protegida por diversos tratados e instrumentos nacionales e internacionales, siguen existiendo importantes desigualdades y situaciones de violencia que afectan de manera directa al colectivo de la población.

Dado que la perspectiva de género, permite analizar la forma en la que se crean y perduran sistemas sociales a partir de un determinado punto de vista del sexo, el género y la orientación sexual, son los diferentes sistemas de atención de salud quienes muchas veces deben funcionar como promotores y resortes de las causas y consecuencias que derivan de las problemáticas de dicha perspectiva.

Relacionado con todo ello, es que nos resulta prioritario enfatizar la importancia de la implementación de la perspectiva de género en la formación profesional-universitaria en estudiantes de carreras de la salud, y que la misma sea de carácter transversal.

También es, inicialmente, comprensible que haya ciertas materias donde la incursión con perspectiva de género sea más accesible o articulable que otras; es por ello, que este trabajo de investigación desea brindar datos disparadores en relación a como las materias universitarias de morfología humana en salud (como anatomía, histología, embriología, etc...), clásicamente denominadas materias duras, se posicionan respecto de la perspectiva de género.

A lo largo del desarrollo del trabajo no solo se expondrán los datos obtenidos, sino que también se hará una problematización al respecto.

DESARROLLO DEL TRABAJO

Este trabajo presenta los resultados de una encuesta dirigida a docentes que dictan materias de morfología humana en carreras relacionadas a la salud en el ámbito universitario, tanto público como privado. En dicha encuesta se indaga sobre el enfoque de género que presentan (o no) los cursos dictados; focalizando no solo en la carrera o materia específica, sino también en la formación docente respecto de la cuestión de género, sus propios aportes, perspectivas y opiniones.

Los datos que analiza este trabajo fueron obtenidos a través de una encuesta semi-estructurada vía formulario Google. Si bien se invitó a participar de dicha encuesta a docentes de todas las universidades del país que dictan materias morfológicas humanas, quienes la contestaron fueron de las casas de estudios, carreras, materias y ubicación curricular de las mismas que se indican en la tabla 1, tabla 2, gráfico 1 y gráfico 2 respectivamente.

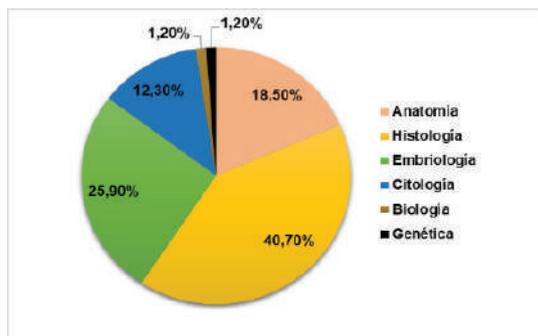


Gráfico 1. Materias dictadas

Universidad	Cantidad de docentes
Universidad Nacional de La Plata	30
Universidad Arturo Jauretche	8
Universidad de Buenos Aires	20
Universidad Nacional de Quilmes	5
Universidad Abierta Interamericana	4
Universidad Nacional de Rosario	9
Universidad del Salvador	3
Pontificia Universidad Católica	2

Tabla 1. Universidades representadas en la encuesta representadas

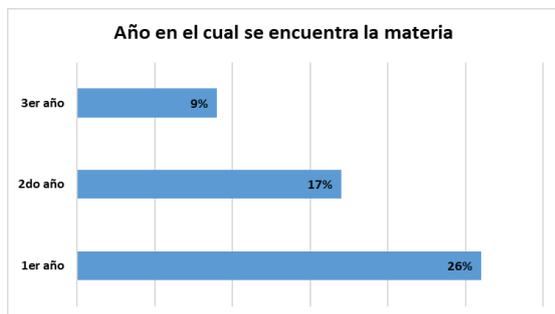


Gráfico 2. Año en el que se encuentra la materia

Carrera	Porcentaje	Carrera	Porcentaje
Medicina	55.8%	Lic. en Enfermería	4.7%
Lic. en Biología	23.3%	Bioquímica	4.7%
Física Médica	4.7%	Farmacia	7%
Lic. en Nutrición	7%	Optica Ocular-Optometría	7%
Tec. Prácticas Cardiológicas	4.7%	Tec. Emergencias y Desastres	2.3%
Lic. en Antropología	2.3%	Odontología	18.6%
Prof. Ed. Física	2.3%	Lic.-Prof Psicología	2.3%
Prof. Biología	16.3%	Lic. Fonoaudiología	4.7%
Org. De Quirófanos	2.3%	Lic. en Obstetricia	7%
Lic. en Kinesiología y Fisiatría	14%	Lic en Terapia Ocupacional	4%

Tabla 2. Carreras representadas en la encuesta



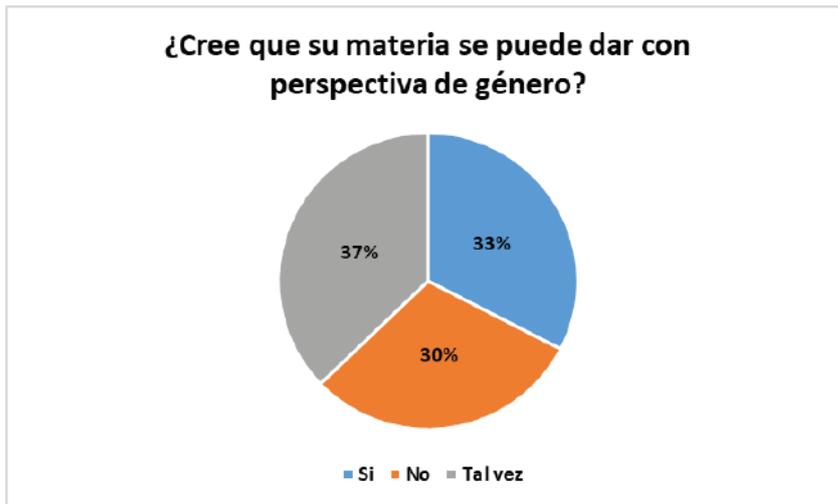


Gráfico 5. Opinión respecto a la posibilidad de dar la perspectiva en la materia

Justificación libre de porque cree que la materia se puede o no dar con perspectiva de género	
Por el si	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se hable de hormonas o cuestiones del sistema reproductor. • En cualquier disciplina debe estar presente • Sí, pero con una "bajada de línea". • Sí, pero con formación docente.
Por el no	<ul style="list-style-type: none"> • No hay tiempo en la cursada. • La materia no debe tener un enfoque de género. • Porque antes debe haber un acuerdo con las autoridades. • La materia no tiene género. • Porque no son materias sociales. • Porque no hay una relación histórico-social con la biología. • La biología no permite claro-oscuros.
Indefinido	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca lo analicé. • Debería interiorizarme.

Tabla 3. Justificación de la respuesta del Gráfico 5

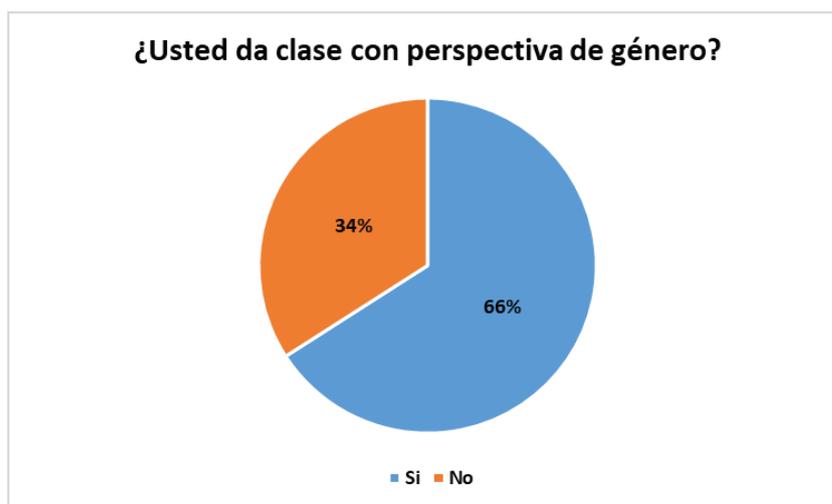


Gráfico 6.

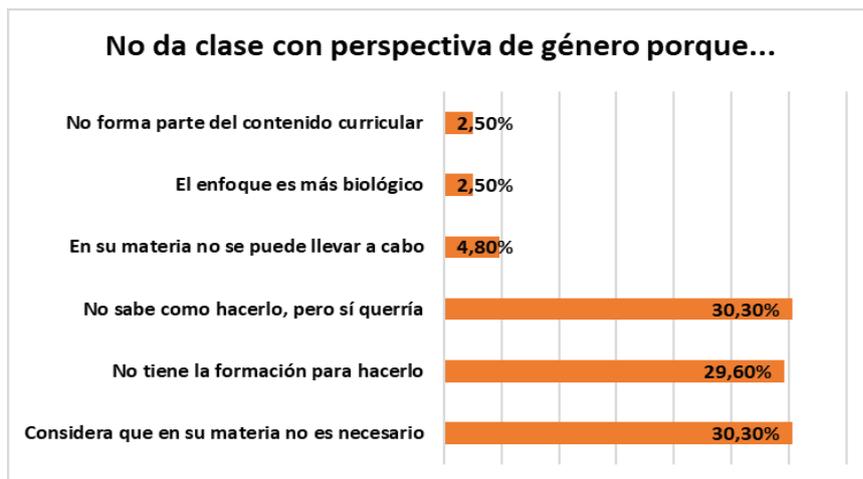


Gráfico 7.

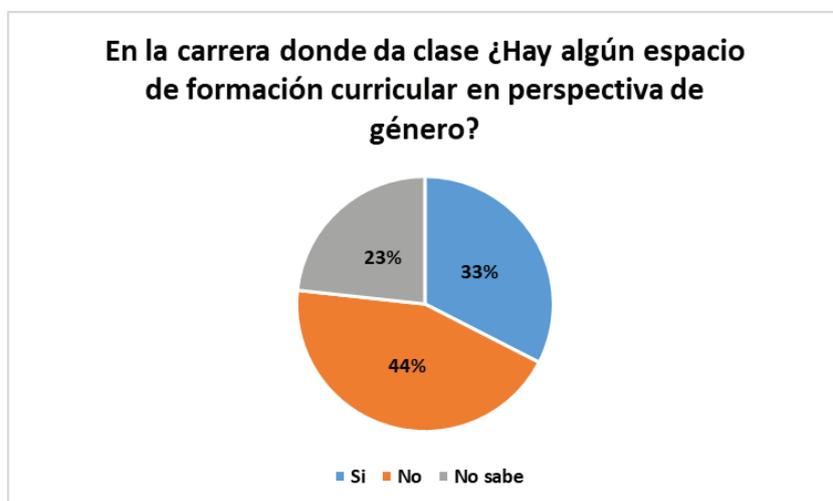


Gráfico 8.

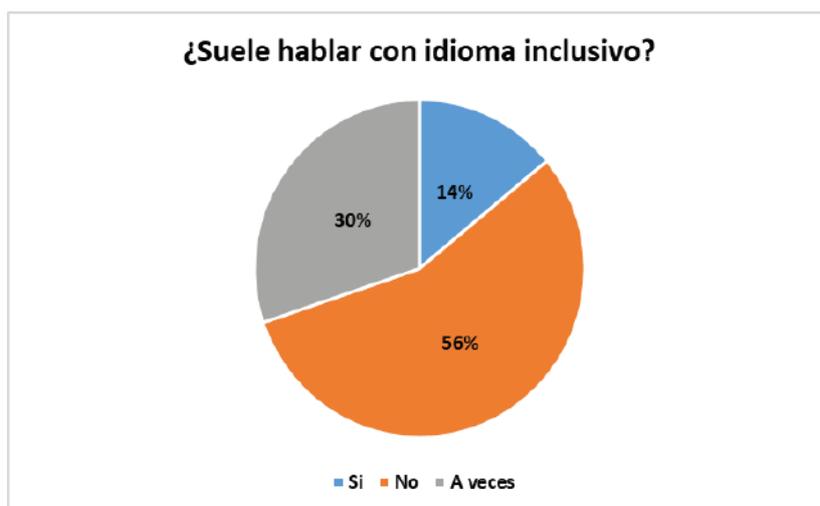


Gráfico 9.



Como se puede apreciar en el Gráfico 5, la población encuestada se divide en tercios similares respecto a la posición de si estas materias se pueden dar con perspectiva de género, tal vez y un no rotundo; pero lo más llamativo fueron las justificaciones de esas posturas que se ven en la Tabla 3, (principalmente de quienes optaron por el no), en donde se argumentaron cuestiones relativas al tiempo, la disociación socio-cultural con lo “natural-biológico” y el aspecto piramidal organizativo de la institución.

Cuando se continuó indagando respecto de la acción real en el aula, apenas poco más de un tercio aseveró llevar adelante clases que incluyan la perspectiva de género. Dentro del grupo que no lo hace, surgieron tres causas principales, muy cercanas casuísticamente, dichas causas son: considerar que no es necesario, no tener la formación para hacerlo, y no saber cómo hacerlo, pero si querer. (Gráficos 6 y 7)

Problematizando sobre estos puntos de la encuesta, Beatriz Mordoh (2022) nos recuerda que tanto la educación sexual integral (ESI) como la perspectiva de género, se imponen como un elemento insustituible para el proceso de la salud de las sociedades modernas, por lo que, en consonancia con ello y con la acepción de la salud como derecho integral, sostenemos la necesidad imperiosa de la transversalidad (colectiva e individual) del abordaje del género en las aulas. Además, la misma autora asegura que quienes educan (sin importar dónde y cuándo) tienen que darse cuenta del impacto que sus actitudes, creencias y valores tienen sobre su manera de enseñar y que se requiere un gran compromiso y formación del equipo docente, para que la perspectiva de género se de en un marco con naturalidad, confianza, y que su inclusión sea normal y habitual en el diálogo.

Como se puede apreciar, más allá de lo que remarca la bibliografía, dentro del grupo encuestado, la formación docente en cuestión de género aflora como una barrera, aún en colisión con la primera pregunta respondida. Es así que, fuera de la temática propia del género, vemos que hay un quiebre en el quehacer docente y su perfil, en donde se debería reforzar la constante búsqueda, la investigación, la concepción de la educación como parte de la realidad, la flexibilidad, la habilitación a los valores de otras personas, etc...

Independientemente de la realidad curricular formal e institucional de cada carrera representada en este trabajo, en el momento de consultar al cuerpo docente sobre los espacios de formación específica de la temática en cuestión, la mayoría respondió la inexistencia de la misma y un grupo llamativo refirió desconocerlo. (Gráfico 8)

Durante muchos años la ESI y la perspectiva de género no han formado parte de los contenidos educativos o lo ha hecho de forma temerosa, algo que ha cambiado durante los últimos años, principalmente con los varios impulsos de la Ley 26.150

la cual aplica desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria, dejando fuera de la misma a la universidad.

El hecho de que la universidad no haya sido incluida dentro del paraguas de dicha ley responde al derecho de autonomía que goza la institución, lo que hizo que durante mucho

tiempo se mantenga indiferente a esta normativa. Aunque también, y esto es incluso más conflictivo, ha permanecido indiferente a las transformaciones de las prácticas sociales, por lo que los marcos legales no han funcionado como habilitadores de cambios, ni las presiones sociales sobre las prácticas cotidianas han sido lo suficientemente fuertes como para exigir de modo consistente la implementación de los espacios de formación en ESI y género como obligatorios en el nivel universitario. (Camarda Ana y Gabriela Zunino, 2020)

Todo esto aparece como una encrucijada si advertimos que en nuestro país las universidades no sólo son instancias de producción de contenidos, sino que también forman docentes de las distintas asignaturas dictadas en el nivel secundario y terciario que, en su práctica profesional, deberán garantizar los derechos consignados en las leyes de ESI antes mencionadas, y más aún cuando se trata de casas de altos estudios que forman profesionales para una atención integral en el proceso salud-enfermedad-atención de las personas.

A su vez, y de manera contradictoria, la universidad, como institución, ha colaborado para la sanción de la ley y para la implementación del programa, pero muchos autores sostienen el hecho de que las universidades se deben mantener por fuera de esta reglamentación, ya que de lo contrario se limitaría la libertad de cátedra, lo cual es, en rigor, cierto. Sin embargo, es importante apuntar que la libertad de cátedra nunca ha sido absoluta en la universidad, puesto que, por lo general, los planes de estudios de cada carrera detallan los contenidos mínimos de las asignaturas. En definitiva, se trata de repensar el lugar que se le dio a la sexualidad en ese recorte (que es arbitrario y por lo tanto político) desde una perspectiva de género que comprenda que toda educación es sexual y que toda pedagogía es política. (Corvalán Gabriel y Zaiat Artig Natash, 2016)

Así mismo, desde hace varios años, dado el cada vez mayor número de personas que ingresan a la universidad y su capital cultural tan heterogéneo y disímil cuanti y cualitativamente hablando, las casas de altos estudios han implementado programas que ayudan a recuperar contenidos de la educación media que aseguren una mayor inclusión y permanencia, re-dictando contenidos y articulando así de mejor manera entre los diferentes niveles educativos. Por ello es que nos preguntamos, ¿Por qué la discontinuidad de la temática de género en la universidad? ¿Por qué no recuperar y potenciar lo aprendido en la educación previa? ¿Por qué suprimir un gran logro educativo?, y ahondando más aún ¿Por qué suponer que toda persona que ingresa a la universidad posee conocimiento de la perspectiva de género? (Britzman, Deborah, 1999) (Canciani, Evangelina, 2007)

Con todo esto, también podemos cuestionarnos acerca del rol que la universidad tiene o debería tener en la sociedad, dada la coyuntura de la ley de género y la sexualidad como derechos conquistados. (Morgade Graciela, 2011)

Tema aparte, y que requeriría de un trabajo de investigación específico es el hecho la enorme cantidad de casos de violencia de género que se dan a nivel intra o extrainstitucional, que se verían abordados de mejor manera, con la tendencia a erradicarlos si la universidad se comportara como un faro que guie un accionar sociocultural. (Camarda Ana y Gabriela



Zunino, 2020)

Al igual que se explicita en el párrafo anterior, y dado los últimos eventos que se dieron en el ámbito de CABA en relación a la utilización del idioma inclusivo en las aulas, lo referente a ello en las universidades merece un tratamiento especial, por lo que aquí solo expondremos de manera general que menos de la mitad del grupo docente que participó en la encuesta lo utiliza siempre o a veces. (Gráfico 9)

CONCLUSIONES

Entendemos que este tipo de investigaciones son de suma importancia para ayudar en el análisis de cómo es la realidad y cómo debería ser en relación a la formación de profesionales en salud respecto del capital trans e interdisciplinar, poniendo el foco en este caso en la perspectiva de género.

Es bien conocida la demanda social, cultural, histórica y sanitaria respecto de la temática en cuestión; y en función de lo expuesto y analizado en este trabajo, vemos claramente que la universidad como institución tiene un accionar que dista mucho respecto del demandado y más preocupante aún, esto es reproducido y respaldado por el cuerpo docente en su mayoría.

También creemos que dar luz y exposición a estas problemáticas son una potente vía de entrada para poner en discusión, más en general, la necesidad de modificar la enseñanza universitaria, jerarquizando el nivel docente de todo profesional que se encuentre en el ejercicio pleno de la profesión en cuestión y puedan dar cuenta de la articulación clara de las diferentes áreas del abordaje de la salud de las personas (resaltando la cuestión de género y sexualidad como partes de la salud integral), cosa que actualmente se ve restringido, solo valorando cuestiones curriculares investigativas, que muchas veces se disocian en la práctica educativa real.

Para finalizar remarcaremos que la perspectiva de género se debe considerar un tema transversal a las distintas áreas curriculares en la formación de profesionales en salud, por lo que es responsabilidad de todo el equipo docente, y no de, con suerte, unos pocos. Haciendo un paralelismo, sería raro que alguien que enseñara Anatomía decida no explicar cómo es un hígado debido a que no le gusta el tema; sin embargo, parece que lo referente a las sexualidades y géneros si puede quedar a la deriva según el interés o no de quien da la clase.

BIBLIOGRAFÍA

Britzman, Deborah (1999). Curiosidade, sexualidade e currículo. En Lopes Louro, Guacira. O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Autentica, Belo Horizonte.

Camarda Ana y Gabriela Zunino, 2020, ESI con todas las letras: una invitación. Revista Exlibris, ISSN 2314-3894, número 9, pp 129-131.

Canciani, Evangelina (2007). Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación: relevamiento de antecedentes teóricos y programas de educación sexual. Ministerio de Salud de la Nación, Argentina.

Corvalán Gabriel y Zaiat Artig Natash, 2016, VI Coloquio Interdisciplinario Internacional Educación, Sexualidades y Relación de Género, 4° Congreso De Género Y Sociedad. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Honorable Congreso De La Nación Argentina (diciembre, 19, 2018). ley 27.499, ley Micaela. Capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres.

Mordoh Beatriz, 2022. Manual de Sexología Educativa I. Edición de Autora. Buenos Aires. Argentina.

Morgade, Graciela (comp.) (2011). Toda educación es sexual. La Crujía.



La perspectiva de género interseccional para enseñar Biología en la Licenciatura en Nutrición, Facultad de Ciencias Médicas (UNLP)

Carolina Rosenberg
Nova Muto
Antonela Munnia García

Licenciatura en Nutrición, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de La Plata.
crosenberg@med.unlp.edu.ar

RESUMEN

Existen conceptos estructurantes que la Biología explica de manera incompleta, al no incorporar discursos de las ciencias humanas. Desde las ciencias biomédicas se han destacado las diferencias entre la especie humana y el resto de especies animales, y las diferencias entre individuos dentro de la especie humana, describiendo y presentando visualmente un “modelo universal” de persona, de sexo masculino, blanco y heterosexual. Desde las universidades deberíamos incluir propuestas educativas con contenidos y formas de enseñarlo pensados desde una perspectiva de género interseccional, que cuestionen los modelos prevalecientes. En Biología e Introducción a la Biología Molecular de la Licenciatura en Nutrición incluimos esta perspectiva, no solo mediante el uso de lenguaje inclusivo, sino también al tratar contenidos que, desde una tradición patriarcal, podrían ser enseñados desde una perspectiva binaria, heteronormativa y capacitista. Para conocer las opiniones de los estudiantes, realizamos una encuesta al finalizar la cursada de la materia, en los años 2021 y 2022. Noventa y siete respuestas recibidas confirman la necesidad de incluir estas perspectivas en las clases universitarias, y valoran muy positivamente el enfoque de género dado en nuestras clases. Creemos que se torna urgente una reforma de los planes de estudio, incorporando enfoques que incluyan a todas las diversidades sexo-genéricas.

PALABRAS CLAVE: perspectiva de género; interseccionalidad; biología; salud; curriculum

INTRODUCCIÓN

Existen conceptos estructurantes que la Biología desde su epistemología explica de manera incompleta, al no incorporar otras perspectivas o discursos de las ciencias humanas. El conocimiento científico, como parte de los saberes que enseña esta disciplina, ha sido producido y comunicado desde un discurso androcéntrico y antropocéntrico. Desde las ciencias biomédicas se han destacado, por una parte, las diferencias entre la especie humana y el resto de especies animales, y por otro, las diferencias entre individuos dentro de la especie humana, describiendo y presentando visualmente un “modelo universal” de ser humano que tiene como características ser varón cis, blanco y heterosexual (Barral Morán, 2010 en Rosenberg, 2021). Las ciencias biológicas y la medicina han tenido un papel predominante en la regulación de los cuerpos, jerarquizándolos, clasificándolos y patologizándolos (González del Cerro y Busca, 2017) y las instituciones educativas han acompañado este sometimiento, operando sobre ellos un disciplinamiento con la finalidad de producir sujetos dóciles, construyendo discursos y pedagogías normalizadoras, legitimando sólo algunos cuerpos y pretendiendo que la heterosexualidad sea universal. Esas ideologías restrictivas y moralizadoras sobre experiencias de géneros, cuerpos y sexualidades no hegemónicas rigen no sólo en las instituciones, sino también en los dispositivos curriculares, son parte de las biografías de los docentes y aparecen en sus discursos, aún hoy, cuando la Argentina cuenta con un marco legal que consagra nuevos derechos ciudadanos (Elizalde y Pechín, 2009; Seoane 2016 en Rosenberg, 2021).

Algunos modelos educativos están basados en esos supuestos androcéntricos que invisibilizan a las mujeres y disidencias. Suele existir un currículo oculto de género donde implícitamente se perpetúan valores, conceptos, relaciones de poder, roles y creencias sexistas que refuerzan la discriminación hacia las femineidades (Salas, 2018). En contraposición, la transversalidad de género representa la acción de integrar la perspectiva de género en las ideas, prácticas y políticas institucionales, orientándolas hacia el propósito específico de lograr la igualdad entre mujeres, hombres y disidencias sexo-genéricas, teniendo en cuenta, en todo momento, la necesidad de identificar los posibles impactos diferenciados sobre unos y otras.

Teniendo en cuenta que uno de los roles centrales de la universidad es poder interactuar con los cambios sociales contemporáneos, aportando espacios de producción de conocimiento situado que colabore en la construcción del perfil de profesionales que se forman en este nivel superior, en sintonía con el fortalecimiento y la ampliación de derechos (Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad, 2022), deberíamos pensar en una intervención alternativa situada que incluya propuestas educativas con contenidos y formas de enseñarlo pensados desde una perspectiva de género interseccional, para así contribuir a un cambio cultural que cuestione los modelos prevalecientes de masculinidad hegemónica (Laba y Palumbo. 2017).



Las relaciones desiguales de poder son consecuencia de la concepción androcéntrica que ha dominado el mundo y que parte del principio fundamental de que existe una diferencia esencial entre hombres y mujeres que implica la supremacía de un género en relación con el otro. De ahí que se haya desarrollado una sociedad patriarcal, que niega existencia de las femineidades en todos los ámbitos de la vida, quedando su accionar, socialmente aceptado, limitado solamente a algunos aspectos del ámbito privado, especialmente en cuanto a la reproducción (Bolaños Cubero, 2005) y las tareas de cuidado asociadas. La transversalización de la perspectiva de género y la desnaturalización de la violencia sexista, demandan un trabajo institucional, con acciones de promoción y protección a ser desplegadas por toda la sociedad, y en particular la universidad pública (Cruz, Vázquez, Rojo y Jardón, 2018), que, como se dijo, tiene un papel estratégico como productora de un capital cultural que interviene propiciando la reproducción o el cuestionamiento de los valores y actitudes desplegadas en los procesos de socialización, y más aún cuando se pretende que los mismos estén fundados en relaciones igualitarias entre los géneros.

Rocío Cháves Jiménez (2014) también sostiene que las universidades tienen la responsabilidad de contrarrestar los efectos de la cultura patriarcal y de evitar cualquier forma de exclusión que se produzca a partir de estereotipos de género. Sostiene la autora que, en su mayoría, los currículos que rigen nuestro sistema educativo también son de carácter androcéntrico, situando a las mujeres y disidencias en una posición de subordinación y desventaja, por lo cual sugiere revisar los programas e incorporar una perspectiva de género interseccional, tanto en los contenidos disciplinares, como en las herramientas didácticas, incorporando el uso de lenguaje inclusivo y no sexista, con la intención de promover la capacidad crítica y una cultura de igualdad y equidad de género. Así, deberíamos revisar si en los desarrollos curriculares de las diferentes disciplinas académicas existen postulados androcentristas y estereotipados por género con el fin de deconstruirlos primero y reconstruirlos luego desde la perspectiva de género interseccional. Además, revisar si se incluyen, en los contenidos de los cursos, la experiencia y los aportes de las mujeres y las disidencias sexo-généricas, si se evitan los temas y ejemplos estereotipados por género y se seleccionan contenidos que respondan a los intereses de todas las personas, y si se consideran los diferentes intereses, valores y necesidades emocionales de cada estudiante.

Desde una mirada situada en las carreras de la Facultad de Ciencias Médicas, es posible identificar distintos ámbitos y prácticas de intervención en los cuales se podría trabajar, teniendo en cuenta que en esta unidad académica existen ancestrales representaciones que, desde su mirada androcéntrica consideran válidas o legitimadas ciertas prácticas, naturalizando las posiciones y relaciones de poder y jerarquía representantes del modelo patriarcal, con esquemas internalizados de actuación que posibilitan su reproducción y formas particulares de organización del trabajo, entre otros aspectos. Ante este escenario, creemos que es necesario pensar propuestas transformadoras orientadas a interpelar las configuraciones actuales de estos espacios y a desnaturalizar ciertos procesos, mediante

propuestas innovadoras que impriman cambios o reformas a las prácticas educativas, entendiendo la categoría de innovación como acción transformadora desde una perspectiva situada y crítica (Ungaro, 2022).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En la materia Biología e Introducción a la Biología Molecular del primer año de la Licenciatura en Nutrición (UNLP) incluimos la perspectiva de género interseccional, no solo mediante el uso de lenguaje inclusivo, sino también en el tratamiento de numerosos contenidos que, si se siguiera una tradición patriarcal, podrían ser enseñados desde una perspectiva binaria, cis-heteronormativa y capacitista.

Con la finalidad de conocer sus opiniones, al finalizar la cursada de la materia, en los años 2021 y 2022 invitamos a les estudiantes a responder una encuesta de forma voluntaria. Un total de noventa y siete respuestas recibidas confirman la necesidad de incluir estas perspectivas en la educación universitaria, y valoran muy positivamente el enfoque de género dado en nuestras clases.

Cuando preguntamos si creían necesario que la educación en una carrera universitaria tome nuevos enfoques de integralidad y derechos, un 98% contestó que sí. Un 60 % de les estudiantes contestó que no había visto aplicada la perspectiva de género en otras materias. El 85% notó que en algunas de las clases de Biología los contenidos se enseñaron con enfoque crítico y perspectiva de género. Cuando la respuesta fue sí, tuvieron la oportunidad de responder qué les había parecido esa perspectiva de enseñanza. A continuación, mostramos algunas de sus respuestas:

Me pareció magnífica la correcta enseñanza sobre la biología de la mujer. Dando lugar a una perspectiva correcta y no puramente patriarcal como fue vista desde siempre. Cómo así también la visibilidad a ciertas mujeres que tuvieron un papel central en un descubrimiento y fueron invisibilizadas por hombres que tomaron el reconocimiento.

Por otro lado, si bien mantengo una posición distinta sobre “la diversidad de géneros” (ya que considero que el género es una construcción social que debería ser abolida), me parece que la inclusión y por lo tanto el respeto a todas las personas es indispensable, más allá del pensamiento crítico que pueda tener uno al respecto.

Inclusiva, constructiva. Me encantó, más para estudiantes de la salud.

Creo que lo manejaron bien, no note que todo el tiempo estén intentando que se note, sino que fluyó, no fue forzado y encajó bien, sirvió para entender lo que explicaban.

Esta perspectiva de enseñanza creo que es la acertada, biología es la única materia en la que realmente se ve que la misma esté integrada realmente en los contenidos y me parece súper valioso. Porque la forma de enseñarla desde hace mucho tiempo es muy biologicista.

Positiva. Fue la única cursada que lo incluyó a la hora de enseñar, lo cual me parece súper importante.



Me pareció una perspectiva inclusiva sin necesidad de clasificar en femenino y masculino. Muy buena, es importante hacer hincapié en estos enfoques para luego hablar con propiedad y no excluir a nadie ni discriminar.

Su forma de abordar lo relacionado al género fue adecuada y siempre sumó, demostrando que hay formas más integradoras, interesantes y no forzadas de aprehender conceptos: pedagógicamente y sin imposiciones.

Me re gustó ver más allá de la biología como puede ser aplicada y desde otros enfoques. Me pareció buenísimo que enseñen así, es una de las únicas materias que enseñó con esa perspectiva.

Por último, les invitamos a escribir como futuros nutricionistas su opinión sobre la perspectiva de género. Por ejemplo, en su relación con los “cuerpos hegemónicos”, y respondieron:

Entiendo que es una lucha constante por trabajar, la cual está dimensionada y masificada por las redes sociales y exposición en los medios. La perspectiva de género debe ser una cuestión que tiene que ser enseñada desde el secundario a fin de no estandarizar un determinado cuerpo y asociarlo a un género específico. La persona es más que un cuerpo impuesto, con muchísimos valores por sobre la imagen.

Es muy importante el conocimiento sobre la perspectiva de género ya que si un paciente decide atenderse con vos lo hagas sentir incluido, acompañado y entendido

Yo creo que es un tema muy importante, no solo porque muchas veces esta idea de “cuerpos hegemónicos” lleva a discriminaciones, desigualdades (que no es poco) sino porque también conlleva, distintas enfermedades que dificultan la salud como trastornos alimenticios, trastornos psicológicos, depresión, dificultades para relacionarse con el entorno. Y bueno si bien creo que sin importar el sexo hay imposiciones con respecto a cómo estar físicamente, yo creo que hay una notable diferencia, es decir una mayor imposición, en las mujeres con esto de las tallas/medidas: 90-60-90, y muchas cosas más. Entonces creo que desde la nutrición es importante abordarlo con perspectiva de género y de manera integral

Considero URGENTE que breguemos, como futuros profesionales de la salud, en tomar un enfoque inclusivo, sin etiquetas generalizadas sobre cómo deben ser los cuerpos y encontrar una perspectiva basada en la persona y la salud por encima de cualquier estándar.

Creo que es importantísimo que tengamos perspectiva de género y derechos en nuestra carrera y en todas las carreras. Pero creo también, que en nuestra carrera es fundamental como nos vamos a dirigir o qué relación vamos a tener con nuestros cuerpos, la gordofobia, los cuerpos hegemónicos, opinar sobre los cuerpos, sobre la vestimenta de cada uno, ponerle género y reglas a todo creo que es algo que tiene que cambiar y gran parte de ese cambio es la educación, la lucha, los debates, etc. Gran parte de conseguir esos “cuerpos hegemónicos”, flacos, blancos, sin marcas de celulitis ni estrías se lo relaciona con la nutrición y el concepto de profesionales que “vamos a hacer” de dar dietas para bajar de peso y “vernos mejor” que es mejor? por qué nuestra profesión tiene que ser bajar de peso? porque se basa en el peso nuestra salud? podría seguir pero muy largo.

En esta materia sentí que la profe abordó la cursada respetando la perspectiva de género con total seguridad y firmeza haciéndome sentir tan cómoda y generando un ambiente de inclusión equitativa a la hora de ver “cuerpos biológicos” desde lo real y humano y no desde lo hegemónico. Desconozco en otras materias xq recién empiezo.

Me parece que es algo muy importante para implementar porque todo va cambiando y el hecho de incluir la perspectiva de género como también los derechos de cada uno suma a esa consulta personalizada que hagamos el día de mañana sea más cómoda y satisfactoria para ambos.

Así como nos interesan las opiniones de los estudiantes, también nos parece muy significativo compartir las palabras de una persona no binaria que, siendo, alumne de la carrera, colabora como docente en la cátedra. Estas son sus palabras:

Me parece fundamental la inclusión de la perspectiva de género en los planes educativos de toda carrera, en especial en la curricula de las materias biológicas, ya que a partir de estas se gestan discursos de odio que son utilizados para desvalidar los derechos y vivencias de las mujeres y de las disidencias sexo-genéricas. El no aplicarlas implica formar profesionales sin capacidad de trabajar sobre la realidad actual y generar un pensamiento crítico. El binarismo ha durado suficiente en la ciencia y ya es tiempo que se lo aparte, excepto que se lo use para estudiarlo, porque claramente no sirve. Es sumamente importante la inclusión de las disidencias, no somos invisibles, existimos, tenemos derechos y no enseñar sobre nosotres no permite que otras personas se puedan encontrar.

Las veces que he visto aplicada esta perspectiva ha tenido resultados magníficos, puesto que ha abierto la visión de los estudiantes (aun en aquellos que están en contra) y les ha permitido pensarse más como personas y profesionales, y reconocer que sin una implementación real de este tipo de enseñanzas es imposible trabajar con sujetos reales.

Desde mi práctica como estudiante, el conocimiento de que muchas mujeres existieron en la ciencia, pero el patriarcado se ha encargado de invisibilizarlas me ayudó a reflexionar y entender la salud, la sociedad y a mí de una manera distinta. En cambio, en materias en las cuales no lo he visto utilizado se trabaja con el binomio “hombre y mujer” y deja invisibilizado al resto de los géneros existentes, lo que es incoherente porque no permite a los profesionales formarse para atender a una persona no binaria de manera apropiada, y esto dificulta, aun más, el acceso a la salud por parte de las personas que estamos fuera de la cis-norma. Además, me parece fundamental crear un espacio seguro para las disidencias en la educación, ya que sabemos que esta es liberadora. Para dar aun más idea de su importancia, para yo descubrirme como una disidencia sexo-genérica tuve que buscar por medios propios lo que es sumamente complejo y angustiante. El hecho de no haberme podido encontrar dentro de la educación es horrible, si no hubiera existido internet no hubiera tenido la posibilidad de encontrarme conmigo y con otras en la sociedad. Es por todo esto que me parece esencial. No olvidemos que la universidad es una instancia importante en la vida de todas las personas (terminen sus estudios o no), ya que les aporta



información básica para existir dentro de la sociedad. Por eso el pensar en una educación sin perspectiva de género es pensar en una educación a medias, que no libera y que le sirve a solo unos pocos, y enseñar con perspectiva de género es enseñar de una manera responsable y real.

Por último, creo que jamás debemos olvidar que como docentes además de generar profesionales estamos educando seres humanos, y si no podemos educar sobre el respeto hacia otros entonces algo estamos haciendo mal.”

CONCLUSIONES

En línea con nuestro interés por conocer las voces de los estudiantes, recientemente estudiantes del profesorado de Ciencias Biológicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA), fueron consultados respecto de la inclusión de aspectos relacionados a la educación sexual integral (ESI) y a la perspectiva de género a lo largo de su formación de grado (Profesorado y Licenciatura en Ciencias Biológicas). Luego de entrevistar a seis estudiantes, utilizando como guía preguntas relacionadas con el abordaje en la carrera de aspectos sobre género y ESI, los cambios en la mirada de la ciencia, la Biología y su enseñanza en el profesorado, la mirada respecto de la práctica docente futura y el aporte de la enseñanza de la Biología para trabajar la ESI y las desigualdades/injusticias vinculadas al género, los autores obtuvieron interesantes hallazgos: los estudiantes entrevistados identificaron acciones recientes para incorporar la ESI y la perspectiva de género únicamente en algunas materias pedagógicas y por parte de algunos docentes en particular, a la vez que demandaron mayor carga horaria para aspectos vinculados a dicha perspectiva (Grotz, Plaza, del Cerro, González Galli y Di Marino, 2020). Coincidimos con ellos en que, a pesar de la introducción por parte de algunos docentes de la perspectiva de género en la enseñanza de la biología, existe aún una enorme brecha entre las expectativas de los estudiantes y la formación universitaria, por lo que creemos que se torna urgente una reforma de los planes de estudio incorporando la perspectiva de género interseccional, que incluya a toda la diversidad sexo-genérica. Creemos, como sostiene Manuela Salas (2018), que la ausencia en la enseñanza de estas perspectivas de integralidad y derechos en las áreas de las Ciencias de la Salud lleva a que estos temas no sean discutidos en forma planificada por el estudiantado y conduce a naturalizar desigualdades, invisibilizando a las disidencias y alejando este análisis del enfoque social que les corresponde, reafirmando estereotipos sociales y repercutiendo en una inadecuada formación profesional.

En síntesis, leídas las palabras de los estudiantes, con la finalidad de darles la oportunidad de transformación y emancipación, creemos necesario actuar desde nuestro lugar de docencia, desde una práctica reflexiva continua, tomando un rol activo en el diseño y la planificación y con una clara orientación político-pedagógica desde la perspectiva de género interseccional, construyendo una ciudadanía que posea el conocimiento y el valor adecuados

para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico (Giroux, 1997).

BIBLIOGRAFÍA

Bolaños Cubero, C. (2005). La calidad universitaria desde una perspectiva de género. Revista electrónica *Actualidades investigativas en Educación* vol 5, Número Especial. Costa Rica.

Chávez Jiménez, R (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista Año XIV*, N.º 29:33-43.

Cruz, V.; Vazquez. E., Rojo, P y Jardón, V. (2018). Violencia de Género y Universidad: Hacia la consolidación de una política de reconocimiento y ampliación de derechos. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/104078>

Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos. En Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>

Laba, V. y Palumbo M. (2017). El comentario desubicado en el aula. En *Revista Anfibia Digital*. Disponible en: <http://revistaanfibia.com/ensayo/el-comentario-desubicado-en-el-aula/>

Rosenberg, Carolina (2021)-. Biología, géneros y formación docente: intersecciones en exploración desde la educación sexual integral (Trabajo Final Integrador). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2142/te.2142.pdf>

Salas, M. (2018). Estereotipos de género ocultos en el aprendizaje de los estudiantes de Medicina: un análisis necesario. *Revista Educación Médica del Centro*. EDUMECENTRO 10(4):20-36.

Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad. (2022). Módulo IV Ley Micaela 2022 Género y Universidad. Transversalización de la perspectiva feminista.

Ungaro, A. y Morandi G. (2022) Clase 1. Seminario Prácticas de Intervención Académica. Especialización en Docencia Universitaria. UNLP.



Perspectiva de género y programa curricular de la carrera de abogacía del IUPFA

Eliana Debia*
Laura Cheheid
Valeria Arida
Natalia Petinelli

IUPFA
CONICET-IIGG-FSOC-UBA*
elianadebia@gmail.com
lauracheheid@hotmail.com
vmgarida44@gmail.com
nataliapettinelli@gmail.com

RESUMEN

En la presente ponencia reseñaremos la investigación que venimos realizando en el marco del IUPFA en relación al análisis de la presencia o no de perspectiva de géneros en la formación de grado en abogacía en dicha institución. Para ello, hemos realizado un análisis, en términos de género, tanto del plan de estudio de la carrera como de los programas analíticos de algunos de sus espacios curriculares. En este sentido, hemos descripto tanto el curriculum formal como el nulo en términos de género se despliega en la carrera de abogacía. Entendemos que dicha investigación aporta un buen diagnóstico para la formulación propositiva de lineamientos para la transversalización del género en dicho plan curricular.

PALABRAS CLAVE: perspectiva de género; transversalidad; programa curricular; educación universitaria; formación jurídica.

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia reseña el trabajo de investigación realizado en el proyecto “*La formación de abogados y abogadas desde la perspectiva de género en el IUPFA*”, dirigido por la Prof. Dra. Julieta Cano en el Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina durante el año 2021. Siendo este proyecto el primero en la materia y cuyo equipo está formado, además de su directora, por estudiantes avanzadas de la carrera de Abogacía

del IUPFA y recién egresadas de la misma, así como por una investigadora externa. Es de destacar, entonces, la presencia y participación activa de estudiantes de la carrera en el proceso de investigación sobre su propia formación de grado.

La carrera de Abogacía del IUPFA fue creada en 1996 por el Consejo Académico Superior y reconocida con validez nacional en 1997. Su Plan de Estudio cuenta con tres modificaciones: en 1998, en 2014 y en 2018. Esta última introdujo una serie de asignaturas que intentan brindar contenidos metajurídicos como metodología, sociología y economía, entre otros. El Plan establece una modalidad presencial y una duración de cinco años con un total 2784 horas de cursada. La propuesta curricular se divide en: a) formación general e interdisciplinaria; b) formación disciplinar; y c) formación práctica profesional. La estructura curricular, distribuida en cinco años, tiene cuarenta y cinco espacios curriculares de cursada cuatrimestral con una sola excepción, que es anual. Entró en vigencia durante el ciclo lectivo 2020 y fue objeto de análisis de nuestro proyecto.

El proyecto se propuso como objetivo general, identificar y describir cómo se incorpora la perspectiva de género feminista en la formación de abogados y abogadas en la carrera de abogacía del IUPFA. Sus objetivos específicos fueron:

- Conocer el currículum formal y el currículum real de las asignaturas que integran el plan de estudios de la carrera de abogacía.
- Indagar en las representaciones de los/as docentes acerca del proceso enseñanza-aprendizaje en su vínculo con la teoría feminista o la perspectiva de género feminista.

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivos, metodología y marco teórico

Para trabajar sobre los diferentes objetivos del proyecto, el equipo de investigación se dividió, operativamente, en dos subgrupos. El subgrupo de entrevistas a docentes y el subgrupo de análisis de programas. Cada uno se correspondía con uno de los objetivos específicos enunciados más arriba, pero trabajamos ambos bajo un mismo marco teórico e hicimos reuniones periódicas de trabajo para poner en común hallazgos y dificultades.

Esta reseña se corresponde, entonces, con lo investigado por el subgrupo de análisis de programas, el cual tuvo por objetivo “conocer el currículum formal y el currículum real de las asignaturas que integran el plan de estudios de la carrera de abogacía”. Algunas de las preguntas problema que se plantearon fueron las siguientes: ¿Cuáles son las características de los programas de las asignaturas? ¿Qué diferencias pueden observarse respecto del currículum real?.

Dichos interrogantes y objetivos se abordaron de manera exploratoria y descriptiva, siguiendo un enfoque de investigación de tipo cualitativo (Marrado, Archenti y Piovani, 2007) a través del análisis documental. Es decir, del análisis de los programas de las asignaturas que integran el plan de estudios para conocer la presencia/ausencia de la



perspectiva de género tanto en el currículum formal como en el currículum real (Gilas, 2021). En este sentido, al interior del subgrupo, se realizaron siguientes actividades:

- Selección de asignaturas a indagar y sus respectivos/as docentes a cargo;
- Descripción del Nuevo Plan de Estudios;
- Revisión de programas de asignaturas;
- Construcción de un instrumento de relevamiento de programas;
- Análisis de los datos curriculares.
- Elaboración de informes de avance.

Para nuestro marco teórico utilizamos la definición de *currículum* de María Raquel Coscarelli (2015: 4), esto es, como el proceso de formación que se realiza en cada aula y/o institución de la educación en general, el cual surge de la propia dinámica social que implica la relación enseñanza-aprendizaje entre sujetos. Se trata de un currículum en acción, con cambios propios de las relaciones sociales y culturales entre los sujetos. Es decir, no se trata solo de un listado de materias, o temas y/o contenidos, sino de los métodos, de objetivos y sus fundamentos. Ella define el *currículum nulo* como aquello que está ausente, que no ha sido contemplado ni en la prescripción ni en su puesta en práctica; y, el *currículum oculto*, como aquello que se aprende o enseña además de los temas consignados, por ejemplo a ser solidario o competitivo, a respetar las diversidades o ser discriminativo.

Para hablar del currículum nulo en términos de género, tomamos las nociones de Val Flores (2008: 16) sobre el binarismo como política de conocimiento, “la construcción moderna del conocimiento se asentó en pares dicotómicos [...] los cuales están sexualizados y jerarquizados [...]. Se produjo de esta manera una naturalización de las desigualdades provocada por esta binariedad...”. Y sobre la definición de *transversalidad* recuperamos a Clara Attardo et. al. (2020: 21) cuando la definen como una propuesta que deconstruye ciertos parámetros educativos que vienen arraigados históricamente, y al mismo tiempo construir nuevos conocimientos, nuevos saberes, incorporando desde la raíz del proceso a los feminismos anteriores y actuales, con el objetivo de recuperar experiencias, pero sobre todo construir otra sociedad, igualitaria, comprometida con la actualidad social, con las necesidades de todes.

Análisis y principales hallazgos

Una de las cuestiones más importantes para determinar si, en la carrera de Abogacía que se dicta en el IUPFA, se incluye la perspectiva de género fue realizar un análisis del currículo universitario, tanto el explícito como el nulo. Para ello, hemos analizado los programas analíticos de doce espacios curriculares de la carrera de Abogacía del IUPFA correspondientes al año 2020, año en el cual entraba en vigencia el Nuevo Plan de la carrera, reformado durante el 2018.

A tal fin, armamos una matriz de datos curriculares con un total de veintidós programas

analíticos que analizamos según las siguientes dimensiones: docentes a cargo, contenidos mínimos, fecha de aprobación, objetivos, fundamentación, metodología de enseñanza, contenidos mínimos, bibliografía, lenguaje no sexista, jurisprudencia relativa al género, mención a problemáticas del colectivo LGTBI+ y ausencias destacadas.

Realizamos una lectura vertical y horizontal de la matriz de datos y la comparamos con los contenidos mínimos que para cada espacio curricular figuran en el nuevo Plan de Estudios, también lo comparamos con otras partes del Plan como la fundamentación, objetivos y perfil de las y los graduados/as. También se describió el Nuevo Plan de la carrera así como la distribución sexo-genérica del plantel docente de la carrera.

De una lectura de las dimensiones *objetivos de aprendizaje, la fundamentación de la materia, la metodología de enseñanza y los contenidos mínimos*, surge como resultado la presencia de un *currículum nulo* en términos de perspectiva de género (PG). Resultó significativo encontrar problemas generales de tipo didáctico-pedagógico en el *currículum explícito* de los programas analizados, como por ejemplo, la ausencia de contenidos mínimos, de objetivos de aprendizaje, de fundamentación del curso, de metodologías de aprendizaje. Todos elementos que hacen al currículum en general y delimitan cuestiones básicas sobre lo que se desea y decide transmitir.

En líneas generales, y salvo alguna excepción, se puede afirmar que los programas analizados no cuentan con perspectiva de género, así como tampoco cuentan con temas de actualidad (jurisprudencia, investigaciones, libros actualizados) a pesar de los cambios legislativos de los últimos años en relación al género y la comunidad *LGTBIQ+*, muchos de ellos pioneros a nivel regional e internacional. Así, por ejemplo, en la dimensión *Bibliografía* descubrimos en los programas investigados, la gran mayoría utiliza textos clásicos de varones y en muy pocas se pudo observar la inclusión de textos elaborados por mujeres, siendo, en el mejor de los casos, realizados en coautoría con varones o consignados como bibliografía optativa.

Lo mismo ocurre con la dimensión *Jurisprudencia*, en general los programas no agregan jurisprudencia alguna relativa a cada materia como parte de las herramientas de aprendizaje, algo que podría considerarse como otra falencia pedagógica general que antes mencionábamos. Tampoco se incluye jurisprudencia elaborada por mujeres y/o en tal caso doctrina, a excepción de un caso, haciendo evidente el sesgo de género en el material de estudio.

A ese sesgo se le suma la ausencia *transversalidad de perspectiva de género*, se trata de construcciones en que el eje de los discursos son masculinos, desde varones y para varones. Ello se observa al analizar el tipo de lenguaje en el que están escrito los programas analizados, en ningún caso es abordada con lenguaje inclusivo. La narrativa transcurre en género masculino y solo en tres programas existe un lenguaje neutro.

Por último, en la dimensión *Ausencias Destacadas* se hace palpable y visible la notoria ausencia, no sólo de la producción de conocimiento por parte de las mujeres y disidencias



sexuales sino de las novedades legislativas en materia de género que hacen a la formación integral de los y las futuras abogadas y abogados de la carrera, lo cual configura un verdadero *currículum nulo* respecto a la formación de grado.

CONCLUSIONES

El objeto de la investigación se basó en el análisis de la formación universitaria de los futuros abogades en el IUPFA, en tanto si ésta contiene o no perspectiva de género. En el recorrido investigativo fuimos detectando una serie de puntos que evidencian la ausencia de la PG en los programas analizados y, siguiendo esa tendencia, en la carrera de abogacía:

- Narrativa curricular en masculino
- No contiene bibliografía con PG
- Existencia de seminarios en la temática de género pero de cursada optativa
- No se incluye problemáticas de grupos LGTBIQ+

Especialmente es interesante el análisis de las bibliografías consultadas, que dan cuenta del modo en que todas las estructuras de enseñanza universitaria son regidas por un modelo androcéntrico, sujetos a una sociedad que apenas comienza a incorporar vigencia en derechos que han sido otorgados hace años sin ser operativos en plenitud hasta la actualidad, lo que explica que ciertas profesiones continúen un orden jerarquizado de género. Se puede afirmar que no surge que haya sido pensado con perspectiva de género, a pesar de su reciente reforma en 2018. Sin ir más lejos, está redactado en masculino y su lenguaje no es inclusivo.

Ello nos deja con el interrogante de cómo puede hacer para la incorporación efectiva y real de la perspectiva de género en la formación de grado del IUPFA. En principio, advertimos la necesidad de incorporar una estrategia lingüística que promueva la erradicación de prácticas discriminatorias discursivas; lo importancia de un aprendizaje renovado que atienda a distintas cuestiones que la sociedad plantea con contenidos y jurisprudencia actualizadas a las novedades legislativas, analizando decisiones judiciales e incorporando bibliografías feministas puede ser una alternativa real. La pregunta que nos interpela una vez hecho este recorrido puede formularse así: qué espacios institucionales debemos generar para incorporar la perspectiva de género a la curricula, de qué manera debemos incorporarla, a través de qué herramientas didáctico-pedagógicas.

Por último, quisiéramos mencionar que el proceso de investigación fue una experiencia reveladora como estudiantes del último año de la carrera y como nóveles investigadoras. Ya que las primeras nociones sobre la PG con las que tuvimos contacto fueron a través de una materia como *Elementos de Sociología* y un seminario de carácter optativo sobre PG. De esta situación y con la iniciativa de la docente a cargo del proyecto es que se produce esta aproximación conclusiva sobre la ausencia de PG en la carrera de Abogacía, pese a esfuerzos docentes y algunos materiales, como ya se dijo optativos.

BIBLIOGRAFÍA

Attardo, Clara; Bernández, Mariela; López, María Pía; Merodo, Alicia; Solberg Viviana; y Yabkowski, Nuria (2020). La perspectiva de género en la universidad: ¿qué enseñas y cómo lo hacés?. En Clara Inés Attardo *et. al. Apuntes sobre género en currículas e investigación* (pp.17-35). Rosario: UNR Editora.

Coscarelli, María Raquel (2015). Algunos sentidos del *currículum*. En Seminario de Maestría Debates curriculares y formación de Educadores.

Flores, Val (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Revista Trabajo Social*, 18, 14-21.

Gilas, Karolina Monika (2021). Ciencia política en masculino. El sesgo androcéntrico en la enseñanza de esta disciplina en México. *Revista de El Colegio de San Luis, Nueva época*, XI (22), 5-28.

Marradi, Alberto, Archenti, Nélica; Piovani, Juan. (2007). Metodología de las ciencias sociales. Editorial Emecé.



Representaciones docentes sobre la perspectiva de género en la carrera de abogacía

Julieta Evangelina Cano
Gabriela Bersellini*
Natalí Silva*
Victoria Brescia*
Melisa Alfaro*

Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina, ICJ - Universidad Nacional de La Plata
Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina*

julietaecano@gmail.com
mgbersellini@yahoo.com.ar
silnatali@gmail.com
vickybrescia99@gmail.com
alfaromelisad@gmail.com

RESUMEN

La presente ponencia condensa un año de trabajo en el marco del proyecto de investigación “La formación de abogados y abogadas desde la perspectiva de género en el IUPFA” en el que nos propusimos identificar y describir cómo se incorpora la perspectiva de género feminista en la formación de abogados y abogadas en la carrera de abogacía del IUPFA, haciendo especial hincapié en las representaciones docentes. Para ello, se realizaron 4 entrevistas en profundidad desde diciembre de 2021 a mayo 2022. En las entrevistas -a cargo de las estudiantes integrantes del equipo- se indagó en la trayectoria de formación docente, su formación en perspectiva de género, sus prácticas docentes y experiencias concretas que pudieran dar cuenta de las singularidades del trabajo áulico sobre temáticas atravesadas con el enfoque de género. La conclusión más significativa tiene que ver con el poder transformador que tiene la formación con perspectiva de género en la trayectoria docente, vector ineludible para la trasmisión de esta mirada capaz de cuestionar la matriz androcéntrica y patriarcal del Derecho.

PALABRAS CLAVE: formación jurídica; perspectiva de género; representaciones docentes.

INTRODUCCIÓN

A pesar de que hay una demanda sostenida sobre la necesaria introducción de la perspectiva de género en el quehacer judicial y jurisdiccional, la misma no se traduce en la exigencia de transversalizar estos contenidos en las carreras de derecho, que es donde se forman los y las operadoras jurídicas (Piccone, 2018). Asimismo, de las múltiples investigaciones sobre educación y formación jurídica que constituyen nuestro estado del arte, la indagación sobre la formación de futuros abogados y abogadas desde la perspectiva de género es un terreno recientemente en exploración. Es por ello que el proyecto de investigación “La formación de abogados y abogadas desde la perspectiva de género en el IUPFA”¹ cuyo objetivo general era identificar y describir cómo se incorpora la perspectiva de género feminista en la formación de abogados y abogadas en la carrera de abogacía del Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA), tuvo un carácter exploratorio y descriptivo. Para cumplir con los objetivos propuestos dentro de una investigación cualitativa, analizamos 22 programas de estudios (para indagar sobre el currículum formal y el currículum nulo de las asignaturas) y realizamos 4 entrevistas en profundidad a docentes de la carrera.

En ese sentido, la presente ponencia condensa un año de trabajo en el que nos propusimos identificar y describir cómo se incorpora la perspectiva de género feminista en la formación de abogados y abogadas en la carrera de abogacía del IUPFA, haciendo especial hincapié en las representaciones docentes. Para la realización de las entrevistas, primero se construyó un guión en donde colectivamente se definió qué es lo que queríamos saber de primera mano de los/as docentes -trayectoria de formación docente, su formación en perspectiva de género, sus prácticas docentes y experiencias concretas- que pudiera dar cuenta de las singularidades del trabajo áulico sobre temáticas atravesadas con el enfoque de género. Las entrevistas se llevaron adelante por estudiantes integrantes del equipo entre diciembre de 2021 y mayo de 2022, y a su vez constituyeron un espacio de formación significativo para las mismas: desde la coordinación con el/la docente a entrevistar, hasta su desgravación y análisis en link con la bibliografía que constituye nuestro marco teórico.

LAS ENTREVISTAS

El guión de entrevista fue construido colaborativamente en el equipo, lo que significó un proceso de aprendizaje en sí mismo. El trabajo llevó tiempo de debate porque se planteó como un ejercicio pedagógico en donde nos propusimos primero tener claridad respecto de lo que queríamos indagar, partiendo de la base que a este momento, ya teníamos sistematizados los 22 programas de las materias de la carrera, en donde el hallazgo fue

1.- El mismo fue aprobado por la Resolución N° 31 del Consejo Académico del Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina, del 28 de mayo de 2021. Se desarrolló a lo largo de 12 meses, en el marco de la 5ta. convocatoria Interna de Proyectos de Investigación I.U.P.F.A 2020-2021.



que la perspectiva de género aparece como un curriculum nulo. Construimos el guión de las preguntas en base a las inquietudes del equipo; cada una de las estudiantes integrantes del proyecto preparó varias preguntas individualmente, para luego conversarlas en equipo, repensarlas y decidir cuáles eran pertinentes para la investigación y la mejor forma de preguntarlas.

Con respecto al papel que desarrolló cada una de las estudiantes en el momento de la realización de las entrevistas, el mismo fue consensuado en reunión interna del equipo, repasando los roles que debían ser cubiertos: una que presente el proyecto y el objetivo de la entrevista en el marco de la investigación, dos que desarrollen la entrevista –una que formule las preguntas y otra que preste atención al lenguaje no verbal-, alguien que grabara, y quien se haría cargo de las desgravaciones.

En el mes de diciembre de 2021 se hizo una prueba piloto con una docente que participó de la entrevista, y que sirvió no sólo para chequear la pertinencia de la formulación de las preguntas, sino también para que el equipo experimentara qué requiere hacer una entrevista. Para decidir quién iba a entrevistar a los/as docentes se reparó en las siguientes características: extroversión, de trato ameno y atento. Además que tuviera espontaneidad y capacidad para reformular las preguntas en los casos que sea necesario. Sin embargo, a medida que se fueron realizando las entrevistas, adquirimos mayor seguridad y pudimos ir rotando para poder vivenciar la experiencia de guiar la entrevista a los/as docentes

La realización de 4 entrevistas en profundidad a docentes de la carrera se llevó adelante mediante un muestreo interesado a partir del acceso y predisposición de algunos/as docentes a participar del proyecto. En las entrevistas, indagamos respecto de la formación de los/as docentes en clave de género, de su conocimiento sobre la Ley Micaela, su opinión sobre la pertinencia de introducir la perspectiva de género en la materia que tienen a su cargo, sobre la efectiva inclusión de dicha perspectiva en el curriculum formal de su asignatura, sobre la bibliografía utilizada, y sobre experiencias áulicas concretas al momento de trabajar los temas desde y con perspectiva de género, entre otras cosas.

LOS/AS DOCENTES

Podemos caracterizar a los/as docentes entrevistados de la siguiente forma: se trata de tres mujeres y un varón, 3 de ellos/as con algún recorrido en cuestiones de género (al menos con formación derivada de la implementación de la Ley Micaela, tanto en otro espacio laboral estatal como en el propio IUPFA), de las siguientes áreas curriculares: derecho penal, derecho de familia y sucesiones, filosofía del derecho y criminología. Todos/as poseen una larga trayectoria en la enseñanza universitaria en distintas unidades académicas, como también experiencia en investigación académica. Actualmente dos docentes enseñan en otra universidad además del IUPFA, y sólo una se dedica al ejercicio libre de la profesión. A continuación, compartimos la forma elegida para su identificación:

E1. Docente mujer. Área curricular: derecho penal.

E2. Docente mujer. Área curricular: derecho de familia y sucesiones.

E3. Docente mujer. Área curricular: derecho penal.

E4. Docente varón. Área curricular: derecho penal.

REPRESENTACIONES DE LOS/AS DOCENTES Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

Las representaciones sociales se encuentran en permanente proceso de construcción y reconstrucción y se caracterizan por ser compartidas con otras personas que habitan espacios similares. González y Barcaglioni² (2016), resaltan que las representaciones sociales son construcciones socio-culturales, y como tales están sujetas a la transformación -a pesar de presentar cierta estabilidad en el tiempo de una comunidad- y que son performativas de prácticas cotidianas y orientadoras de la toma de decisiones. Por ello, las representaciones que tengan los y las docentes acerca de la permeabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho a la teoría feminista y/o la perspectiva de género, posiblemente explica su introducción a los contenidos y su despliegue en las prácticas áulicas, como también explique su ausencia.

Entendemos a la pedagogía feminista como 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 los colectivos de la disidencia sexual. De acuerdo a Da Silva, *“el currículo es, entre otras cosas, un artefacto de género: un artefacto que, al mismo tiempo, corporiza y produce relaciones de género”* (1999:8), y por ello, es necesaria la reflexión acerca de cómo los sistemas educativos son performativos de las feminidades, de las masculinidades y otros géneros, y de las relaciones de poder entre ellos (que no se reducen a varón-mujer). Desde este análisis consideramos que *“No se trata [solo] de lamentar que una facultad de derecho no dedique un mayor espacio de su currículum a los problemas de “género” sino de preguntarnos desde qué perspectivas y de un modo no superficial habría que preocuparse de los problemas de las mujeres en el ámbito de la enseñanza jurídica”* (Ruiz, 2009: 157).

De las entrevistas realizadas observamos que para 3 de los/as docentes, la formación enmarcada en la Ley Micaela constituyó un puntapié inicial para empezar a pensar en las implicancias para su tarea docente. Una de ellas admite haber escuchado sobre la Ley

2.- Apoyándose en los aportes de Moscovici (1976/1979) y Jodelet (1989).



Micaela, pero que su formación sólo se reduce a un curso de una jornada de duración (E3).

Cuando propusimos que puedan definir lo que entienden por perspectiva de género, ellos/as refieren al atravesamiento que tenemos desde la socialización primaria en clave de géneros, y cómo eso impregna nuestros pensamientos, acciones y decisiones. Sólo quien no profundizó en este enfoque (E3) presenta en sus respuestas errores conceptuales al momento de responder, incluso apelando a estereotipos de género largamente denunciados para construir su argumentación (Asensio, 2010), llegando a afirmar incluso que no todas las mujeres son oprimidas y que muchas usan las normativas actuales como ventaja o para perjudicar a los varones.

E1 formuló una definición sobre la perspectiva de género:

“[qué significa Perspectiva de género]...lo haría como la casa del encuentro,... y decían de ponerse los lentes violetas, ...esa metáfora de mirar la realidad que tenemos enfrente con otra mirada con otra perspectiva, analizarla, mirar más allá de los que se ve superficialmente [...] Repensarnos y ver que esta situación que antes me parecía normal me parecía que estaba bien, me pongo estos lentes la miró como con más detalles, para esto es importante la capacitación, la formación porque si no uno no logra hacer, eso de ponerse esos lentes por eso es importante tomar primero ese conocimiento” (E1)

De esta definición se destaca la necesidad de la formación pertinente para poder comprender el mundo de otra manera, y cómo el espacio universitario debe convertirse en un territorio permeable a dicha perspectiva. En ese sentido, y sobre la formación específica, la edad no es excusa. E2 es una mujer con gran experiencia laboral y profesional pero admite que tuvo que actualizarse, instruirse y “evolucionar” para comprender lo que conlleva la perspectiva de género. Sin embargo, E3 en el mismo rango etario y quien comparte una larga trayectoria en la docencia y de trabajo en organismos públicos, fue quien demostró más reticencia a una mirada amplia en cuestiones de género.

Cuando avanzamos sobre prácticas y contenidos curriculares en las asignaturas que tienen a cargo, aquellos/as que cuentan con recorrido formativo en el tema afirman que es pertinente incluir la perspectiva de género tanto en el currículum formal como en el real. La docente que no cuenta con dicha formación (E3) explicita sus dudas: *“Ni por sí ni por no, depende, porque hay cuestiones que no se pueden generalizar. Creo que habría, cabe, cabe incluirla, pero con las especificaciones del caso; no planteo un no rotundo”*. E4, en su calidad de varón, no duda respecto de la necesidad de incluir la perspectiva de género en las asignaturas, pero siente que le falta formación al respecto. Aquí hay un dilema que insiste: ¿Quién se hace cargo del contenido atravesado por la perspectiva de género? Por un lado, no se puede desjerarquizar la temática *formando sin formación* y

subestimando el trabajo de quienes se han formado sistemáticamente, pero por otro, no podemos desentendernos de la responsabilidad de asumir la tarea y, aunque no seamos especialistas en el tema, intentar abrir a preguntas –con los/as estudiantes- al currículum formal -tradicionalmente androcéntrico-.

En cuanto a la pregunta sobre si al trabajar temáticas relacionadas a la Perspectiva de Género en el aula se habían generado incomodidades en el alumnado, las respuestas de los/as entrevistados/as fueron variadas, hay quienes consideran que hay resistencia, y quienes no lo han notado y hasta han encontrado el compromiso de los/as alumnos/as para con las cuestiones de género. Dos de los/as docentes (E2 y E4) expresaron sentir resistencias con ciertas cuestiones, E2 expresa que principalmente los alumnos varones toman a risa ciertas cuestiones, cree que esto se da porque los incómoda y a su vez, para provocarla (a ella en su rol docente). En cuanto a E4, expresa que surgían muchas resistencias cuando se estaba dando la discusión sobre IVE y se veía la presencia de pañuelos verdes en la facultad, lo mismo sucede con el lenguaje inclusivo, pero considera que la política es parte de la carrera de derecho y que problematizar y dar discusiones fundadas dentro de las aulas es lo productivo. E3 no cree que haya resistencias y E1 creía que iba a ser mucho más difícil introducir cuestiones de género, que el alumnado se iba a resistir mucho más, pero no fue así, hasta se encontró con alumnos/as incorporando el lenguaje inclusivo e involucrándose con problemáticas de género.

LA SEGREGACIÓN VERTICAL Y HORIZONTAL

La última pregunta de la entrevista intentaba indagar si consideraban que en la carrera de abogacía del IUPFA había paridad de género en los cargos docentes. Las respuestas ponen en evidencia cierta conciencia de que había más varones nombrados y se estaba trabajando para mejorar la inclusión de las mujeres. Al mostrar los datos del plantel docente en 2020 los/as docentes expresaron su sorpresa: los/as docentes nombrados/as son 128 varones y 71 mujeres, es decir un 64% de varones y un 36% de mujeres.

REFLEXIONES PARCIALES

Esta investigación exploratoria tiene el valor de lo inédito en el marco del territorio en donde fue desplegada: la carrera de abogacía del Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina. A pesar de que la cantidad de docentes entrevistados es muy pequeña, observamos que quienes se han formado en Perspectiva de Género -a través de la academia, u otros seminarios, pero principalmente por el seminario que se realizara en



el propio IUPFA³- marcan la diferencia en su conciencia, comprensión y reflexión acerca de la pertinencia de incluir la problemática en su espacio curricular. Los/as docentes con formación en el tema no sólo son más flexibles para analizar críticamente el currículum formal que ha diseñado para sus asignaturas, sino incluso sus propias prácticas docentes, dando cuenta de ejemplos concretos, secuencias didácticas que están usando en sus clases, bibliografía que pueden introducir o han introducido, en definitiva, nos cuentan acerca de su búsqueda al respecto y sus ansias de ampliar los conocimientos al respecto.

La entrevistada que no contó con formación en perspectiva de género, no profundiza en la reflexión en ese sentido, y se evidencian muchos estereotipos de género sobre las mujeres al momento de responder, lo cual nos resulta un dato alarmante, teniendo en cuenta que desde la firma de la CEDAW y su inclusión a nuestro plexo constitucional, la erradicación de los estereotipos de género es una obligación estatal asumida por nuestro país de acuerdo al art. 5 de la Convención⁴.

En este sentido, detenernos en el perfil de abogado y abogada que se forma desde la institución va en línea con una reflexión más profunda acerca del perfil docente, su formación en el tema -que debe trascender de un compromiso personal, y asumirse como una obligación profesional- e interpelar lo que se evidencia como currículum nulo -la perspectiva de género-, la que consideramos que forma parte de *lo que es justo enseñar*, y de *lo que es necesario aprender* para desempeñarse correctamente en la profesión en el marco del paradigma de los derechos humanos con el que está comprometida la carrera desde el diseño de su plan de estudios.

Pensamos a la docencia como una práctica que puede ser transformadora y emancipadora. Para ello, es imprescindible la incorporación de contenidos tradicionalmente invisibilizados en los cursos, como también que éstos sean disparadores de prácticas docentes que nos permitan una transformación intersubjetiva y de los espacios que construimos y habitamos.

Bibliografía

Asencio, Raquel (2010). Violaciones al deber de investigar con debida diligencia en los casos de violencia de género mediante la utilización de estereotipos de género. En: Asencio, Raquel [et al]. Discriminación de Género en las Decisiones Judiciales: Justicia Penal y Violencia de Género. - 1a ed. - Buenos Aires: Defensoría General de la Nación.

3.- En el segundo cuatrimestre de 2021 se dictó el curso de capacitación docente "La introducción de la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho" del que participaron como alumnas/o E1, E2 y E4.

4.- ARTÍCULO 5: "Los Estados partes tomarán todas las medidas apropiadas para: a) Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres".

Da Silva, Tomaz (1999). Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Belo Horizonte: Auténtica editorial.

González, Manuela & Barcaglioni, Gabriela (2016). Los discursos de quienes acompañan, asesoran y deciden. En: Gonzalez, M. (comp). Violencia contra las mujeres, discurso y justicia. La Plata: Edulp.

Piccone, Ma. 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.

Ruiz, Alicia (2009). Cuestiones acerca de mujeres y derecho. En: Ávila Santamaría, R., Salgado, J. y Valladares, L. (Comps.) El género en el derecho. Ensayos críticos. Ecuador: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.



Derecho a la Educación Radio: Procesos formativos universitario

Cristian Eduardo Diaz
Misael Duarte
Horacio Nazaruk
Silvana Silva
Estefanía Dávalos

FHyCS, UNaM
cediaz@fhycs.unam.edu.ar

RESUMEN

En el presente trabajo reflexionaremos y construiremos a partir de la propuesta del Programa radial “Derecho a la Educación”, que se lleva a cabo en la FM Universidad todos los martes de 19 a 20 hs, y es una de las actividades que se desarrollan dentro del Programa Permanente de Extensión denominado “Intervención y articulación entre la escuela media y la universidad”. El programa surge a partir de la imposibilidad de viajar a las escuelas de los distintos puntos de la provincia para realizar los talleres participativos debido al aislamiento forzado por el COVID-19, entonces se buscó otro modo que intente propiciar el derecho a la información, a conocer las distintas posibilidades de formación profesional que ofrece la Universidad Nacional Pública de Misiones. Y es en este marco que se trabaja al espacio de la radio como un territorio de experiencias de auto y co-formación de los estudiantes/extensionistas.

PALABRAS CLAVE: entre 3 y 5 palabras clave separadas con punto y coma (Arial 11)
Derecho a la Educación; Formación integral; Perspectiva de género; Cultura digital.

Introducción

En el presente trabajo reflexionaremos y construiremos a partir de la propuesta del Programa radial “Derecho a la Educación”, que se lleva a cabo en la FM Universidad todos los martes de 19 a 20 hs, y es una de las actividades que se desarrollan dentro del Programa

Permanente de Extensión denominado “Intervención y articulación entre la escuela media y la universidad”. En los programas estamos invitando a docentes, estudiantes, graduados y nodocentes de los distintos espacios para que nos cuenten sobre el Derecho a la Educación pero a través de sus propias experiencias. Esta humanización de la Universidad tiene como objetivo mostrar a los estudiantes del último año del secundario y/o sus padres (si es que escuchan) de las posibilidades varias no solamente de acceder, sino de sostenerse en la UNaM. Entonces, el programa surge a partir de la imposibilidad de viajar a las escuelas de los distintos puntos de la provincia para realizar los talleres participativos debido al aislamiento forzado por el COVID-19, entonces se buscó otro modo que intente propiciar el derecho a la información, a conocer las distintas posibilidades de formación profesional que ofrece la Universidad Nacional Pública de Misiones.

La Educación Superior no es solo un derecho humano sino también un derecho de los pueblos. Bajo este enfoque, nos posicionamos en la extensión crítica. “La extensión crítica está llamada a asumir los desafíos éticos y políticos para la transformación de un mundo cada vez más injusto, desigual y violento”¹. La extensión crítica persigue dos objetivos dialécticamente relacionados, el primero: lograr una formación de los/as universitarios/as que trascienda la exclusivamente técnica que genera la universidad, entendida como fábrica de profesionales; y el segundo: la posibilidad de establecer procesos integrales que genere universitarios/as comprometidos/as y solidarios/as con los sectores subalternizados de las sociedades latinoamericanas. A decir de Collacci y Filippi (2020):

...como un proceso educativo transformador, donde no hay roles estereotipados, donde todos/as pueden aprender y enseñar. Contribuye a la producción de conocimiento nuevo, vinculando el saber académico con el popular, tendiendo además a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social. Pensada desde su dimensión más pedagógica, constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora, siempre y cuando el/la educador/a se posicione en un rol sustantivamente democrático, el cual parte de los niveles de saber y sentir de los sectores populares, para alcanzar niveles mayores y más críticos de comprensión de la realidad, pero siempre teniendo en el horizonte su transformación. (p. 24)

Y es en este marco que se trabaja al espacio de la radio como un territorio de experiencias de auto y co-formación de los estudiantes/extensionistas. La radio como instrumento facilitador en el proceso de inclusión social y trabajo con el lenguaje. El discurso aquí adquiere, siguiendo a Ricoeur (1995) un lugar protagónico, como articulador y no mero representador de la experiencia humana. Asimismo, para pensar en esta noción de lenguaje que se pone en marcha en los programas de radio, seguimos a Bajtín (1975) quien sostiene que “la palabra existe como acontecer y no como estructura unívoca o normativa” (p. 98),

1.- Declaración XVI CONGRESO ULEU. Costa Rica. 29 de Octubre de 2021



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.

Inmersiones a la formación integral:

De acuerdo con Delors (1996), la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

En las siguientes líneas se conceptualiza cada uno de ellos. En primer lugar, el aprender a conocer, es decir, la adquisición de conocimientos de naturaleza conceptual; esto supone aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. Por otra parte, aprender a hacer, comprende todo lo relacionado al desarrollo de habilidades, destrezas y aptitudes para enfrentar cualquier situación presente en la vida; en síntesis, aprender a hacer significa ser productivo mediante la puesta en práctica del trabajo colaborativo y en equipo. Por otro lado, el aprender a convivir, o a vivir juntos, implica el desarrollo de la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia que existe entre todas las personas, y con respecto a su entorno. Hace favorable la elaboración de proyectos comunitarios orientados hacia la solución de problemas y conflictos, respetando siempre la opinión del otro, la solidaridad y la tolerancia. Y finalmente, el aprender a ser, tiene como objetivo perfeccionar la personalidad del individuo, fomentando una identidad propia, el conocimiento de sí mismo y la autorrealización. En esta etapa se estimula la actuación del ciudadano con mayor autonomía y responsabilidad personal, además se establece una verdadera formación de valores espirituales y morales que le facilitan al ciudadano mantener una estrecha relación entre su persona y el medio que lo rodea.

Para quienes participamos de este programa radial, de este recurso tecnológico se trasforma nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje, estimulando la construcción del conocimiento, la creatividad, la expresión del lenguaje, la participación colectiva, y el protagonismo de los pares estudiantes en la formación ciudadana. De igual forma, contribuye a mejorar la dicción, ya que permite escuchar voces con una buena vocalización y timbre, además que facilitan la adquisición de vocabulario y la mejora de la praxis comunicacional y para personas con importantes déficits visuales, supone un buen canal de información y comunicación alternativa.

Este propósito sigue la línea de Paulo Freire (1970), que propone una educación transformadora, en la que el estudiante, lejos de ser simplemente un recipiente vacío

que debe ser llenado de contenidos académicos, se convierta en sujeto de conocimiento que desarrolle un papel activo en su propio proceso de aprendizaje. La radio promueve autoestima, la valoración de la propia persona y de su identidad, genera una movilización que le provoca curiosidad por aprender algo, le modifica una percepción anterior “equivocada” (doxa vs episteme) o permite profundizar una idea determinada. Incluso reforzar una idea previa “correcta” pero que, al relacionarse con otras, logra cobrar un sentido nuevo.

La fundamentación pedagógica que sustenta el uso de la radio en la enseñanza resulta clara: la presencia de los medios de comunicación audiovisual en nuestra sociedad y la consiguiente necesidad de favorecer una lectura crítica y creativa de los mismos, así como de abrir la universidad a la realidad del entorno. “Tenemos que aprender a escuchar – enfatiza María José Rivera–, a reconstruir [los] mensajes, analizarlos desde el prisma de nuestro entorno [...], desmitificando un medio que está a nuestro alcance” (1995, p. 296).

Inmersiones a la perspectiva de género:

El programa cuenta con una columna destinada a echar luz e iniciar reflexiones acerca de la perspectiva de género denominada “con lentes de género”, para ello, se construyen podcast de 3 o 4 minutos donde se desarrolla una temática o concepto. El objetivo de esta columna también apunta a que puede ser utilizado por los docentes de las escuelas como insumo, herramienta para trabajar la ESI en sus escuelas, o para que el estudiante de la escuela secundaria que escucha el programa conozca, se informe, incluso los familiares con quien viven estos estudiantes que también escuchan la radio podrían actualizarse de este modo.

Esta característica requiere entonces de un trabajo específico con el lenguaje a ser utilizado para su finalidad pedagógica. Aquí resulta primordial, por un lado saber manejar las herramientas para el armado del podcast y, por otro lado, un buen guión y trabajo con el lenguaje para la mediación pedagógica, la transposición del contenido/tema a divulgar. En este sentido, aprender desde el hacer y en el territorio es adquirir un saber extraordinariamente productivo, es un saber para “hacer”. El verdadero aprendizaje que nos deja la acción proyectual no es simplemente lo que produce como proyecto, sino el conocimiento que se adquiere a través de su práctica, en el encuentro con el otro.

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 del programa de radio 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. Entendemos que “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” (Díaz; 2022). Enunciando, denunciando, anunciando.

Inmersiones en la cultura digital

La radio, según Vidal (1996), es un medio informativo, transmisor de conocimientos dirigidos a una gran masa de los grupos sociales, sin exclusión de razas y credos, contribuyendo a difundir el acontecer local, regional e internacional, con un mensaje claro, sencillo y fácil de entender. Su importancia radica en el poder que posee sobre las personas, debido a que su señal llega a los lugares más remotos, además utiliza esta fortaleza para aportar soluciones de tipo social, cultural y educativa. Del mismo modo, la radio se caracteriza por ser un medio participativo, un punto que también contribuye a desarrollar iniciativas con una finalidad educativa.

En esta línea, el equipo también se apropió de otros formatos para la ampliación y divulgación de los contenidos construidos en los programas de radio y, lo que allí sucede, a través de la configuración de un Instagram donde se socializa todo lo que realiza el proyecto de extensión, incluyendo el programa de radio y, un canal de Youtube, en donde se suben los programas para verlo/escucharlo en diferido, la difusión llega a más territorios. En este intento de democratización de la información, la radio contribuye también a mejorar los procesos de formación de los individuos que integran el proyecto de extensión. En este sentido, la utilización del medio puede propiciar que el individuo forme y escoja sus propios criterios. Hace posible el conocimiento acerca de otras culturas, ya que cada invitado al programa aporta información nueva de la que todos aprenden, oyentes y locutores entrevistadores.

A través de estas plataformas, la amplificación de destinatarios crece y la divulgación del Derecho a la Educación circula tanto en la inmediatez como en la asincronía. Queda registro, es recursivo y puede volverse constantemente. Se transforma en insumo de información para todo aquel que lo quiera utilizar.

Conclusiones

Finalmente, la radio se puede identificar como un medio de comunicación que contribuye a estimular el diálogo y la participación, a fomentar la reflexión y desarrollar la conciencia crítica de la audiencia (Kaplun, 1978) y de quienes llevamos adelante un programa de radio

que vamos aprendiendo, no solamente a realizar el programa sino, junto a los invitados, sobre las diferentes disciplinas, áreas, ciencias, y realidades sociales. 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...” (Díaz; 2020) 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.

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.

BIBLIOGRAFÍA

Bajtín (1975). Estética de la creación verbal. Siglo XXI Editores.

Colacci, R., y Filippi, J. (2020). La extensión crítica será feminista o no será. *E+E: estudios de extensión y humanidades*, volumen 7, n° 9, primer semestre 2020. Abril-octubre 2020. Pp. 18-29.

Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Díaz, C. y Ramírez, J. (2020). Políticas de la palabra: Prácticas sociocomunicativas de lectura y escritura sobre el Derecho a la Educación. En *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* / María Celeste Carretoni. [et al.]; compilado por Carlos Giordano; Glenda Morandi - 1a ed compendiada - La Plata : Universidad Nacional de La Plata.

Díaz, C. (2022). El Derecho a la educación superior libre y gratuita: Talleres participativos con estudiantes del último año del nivel secundario de la educación formal de la provincia de Misiones. En IV Encuentro de Extensión, Comunidad y Universidad. Vínculos, compromisos y desafíos. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo.

Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Bs. As. Siglo XXI.



Kaplun, M. (1978). Producción de programas de radio. Quito: CIESPAL.

Ricoeur (1995). La vida: un relato en busca de un narrador. En Educación y política. Buenos Aires; Docencia.

Rivera, M. (1995). El mensaje radiofónico: El uso de la radio en la escuela. En Aparici, R. (comp.): La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías. Madrid, Ediciones de la Torre, pp. 285-301.

Vidal, J. (1996). La era de la radio. Caracas. Panapo.

Diversidad e inclusión educativa en Nivel Superior

Keyla Carranza

Facultad de Trabajo Social, UNLP
keycarranza14@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo pretende analizar de manera reflexiva críticas las prácticas pedagógicas inclusivas y la diversidad en el sistema educativo en general haciendo hincapié en nivel superior.

Se propone repensar la categoría inclusión desde una concepción más amplia, para lo cual es necesario analizar las características centrales del surgimiento del sistema educativo moderno argentino.

En primer lugar, se desarrollan algunas conceptualizaciones de desigualdad, inclusión y exclusión, donde se visualiza que la igualdad se percibe como equivalente a homogeneidad. La inclusión y exclusión no son conceptos opuestos sino que están mutuamente imbricados, son las dos caras de la misma moneda. Los discursos inclusivos pueden ser excluyentes.

En segundo lugar, se realiza una aproximación teórica al fracaso escolar, problematizando que no se trata de un problema individual responsabilizando a la/el estudiante sino el sistema.

Por último, conclusiones finales haciendo hincapié en la necesidad de repensar la inclusión en nivel superior (terciario y universitario).

PALABRAS CLAVE: diversidad; inclusión educativa; derechos; nivel superior

1- INTRODUCCIÓN

El presente trabajo procura reflexionar acerca de las prácticas inclusivas y diversidad en educación en general y Nivel Superior, en particular. Interesa analizar el tema desde el enfoque de derechos.

Generalmente la inclusión educativa está vinculada a las personas con o en situación de discapacidad pero, la inclusión se encuentra relacionada también con la diversidad y la



desigualdad social en educación. Se propone problematizar la categoría inclusión desde un paradigma más amplio, más complejo (Morín, 1998).

Es así que, para reflexionar acerca de la inclusión educativa en nivel superior (terciario y universitario) es necesario hacer un recorrido histórico del surgimiento del sistema educativo argentino, teniendo en cuenta la articulación entre niveles, las trayectorias escolares reales de los y las estudiantes.

2- DESARROLLO DEL TRABAJO

Algunas conceptualizaciones de desigualdad, inclusión y exclusión

El surgimiento del sistema educativo argentino tuvo como propósito la homogeneidad ante la heterogeneidad de las personas que habitaban el suelo argentino, por la llegada de migrantes en búsqueda de trabajo. Uno de los objetivos es construir una identidad nacional, destruyendo lo diverso y heterogéneo.

Resulta importante distinguir la diversidad y desigualdad (Sacristán, 2000), la primera se relaciona con la singularidad de cada individuo, cada sujeto es único e irrepetible. La desigualdad refiere a que cada sujeto está atravesado por condicionamientos que permite a un sujeto alcanzar ciertos objetivos en una institución educativa.

A lo largo de la historia, los sistemas educativos han tomado para sí la diversidad e interesa analizar las intervenciones, las políticas que se han implementado como respuesta a la diversidad.

La escuela se organizó como un medio para contribuir conocimiento para todos y producir una “cultura común”, para garantizar la inclusión en una sociedad integrada (Southwell, 2004). La noción de igualdad moderna surge con el propósito de superar un sistema de castas y jerarquías estableciendo derechos diferenciados.

La diversidad y desigualdad no son problemas nuevos, han estado y continúan estando presentes en las instituciones educativas como en la vida social. La noción de desigualdad se ha naturalizado en la vida cotidiana, debemos tener en cuenta que se trata de un concepto con gran densidad, complejidad. En este sentido, entiendo que no refiere únicamente a la inclusión de Personas Con Discapacidad (PCD) sino de una inclusión desde las múltiples dimensiones, en términos de Morín (1998). Como paradigma superador a la simplicidad surge el paradigma de la complejidad ya que los simplificadores del conocimiento mutilan, producen más ceguera que elucidación, más que esclarecer, enceguecen. Complejo es aquello que no puede resumirse en una palabra. No se puede definir de manera simple como la simplicidad. La complejidad es una palabra y no una palabra de solución.

La complejidad llega donde el pensamiento simplificador falla, no alcanza. Mientras el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integrar todos los posibles modos simplificadores de pensar, rechaza las consecuencias

mutilantes, reduccionistas y unidimensionales. No obstante, no debe confundirse complejidad con completud del conocimiento de la realidad social, educativa. Quienes tomamos para sí el paradigma de la complejidad, vivimos con la incertidumbre que jamás podremos tener un saber total, la totalidad es la no verdad (Morín, 1998). Estamos condenados al pensamiento incierto.

En la génesis del sistema educativo moderno, la pretensión igualadora puso a la institución educativa dentro de un canon tradicional democrático pero también le dio armas a la escuela para excluir todo aquello que sus parámetros ubicaban por fuera de la “igualación” (Southwell, 2004). En este contexto, los problemas surgieron cuando algunos/as persistían en reafirmar su diversidad, eran percibidos como “peligrosos/as” para la identidad colectiva nacional que se pretendía construir. Se consideraban como sujetos inferiores, dentro de ellos se encontraban las culturas indígenas, inmigrantes recién llegados, etc.

En el afán de volver equivalente igualdad y homogeneidad, la escuela fusionó las nociones de cultura, nación, futuro y territorio en torno a un “nosotros”, es decir; al considerar un nosotros implica notablemente un “ellos”.

Aquí entra en juego las teorías de la normalización, “normal” “no normal”, en términos foucaultianos. Hay un carácter normalizador en las instituciones educativas que permiten juzgar, calificar, clasificar, comprar, castigar, etc. Un/a estudiante es apreciado, analizado en función a las coordenadas conceptuales que diferencian y clasifican a los sujetos según edad cronológica, normalidad, entre otros.

Resulta necesario revisar la historia de la escuela moderna de América Latina desde la teoría posestructuralista donde se visualiza una constitución paradójica de la identidad desde la exclusión e inclusión (Dussel, 2004). La igualdad se percibe como equivalente a homogeneidad. Es decir, se aprecia la inclusión en una identidad determinada lo cual supone exclusión de otros.

La identidad se constituye en una relación de poder a través de la constitución de las diferencias. Los binomios identidad y diferencia, inclusión y exclusión no son conceptos opuestos sino que están mutuamente imbricados, son las dos caras de la misma moneda. Los discursos inclusivos califican y descalifican a las personas para la posibilidad de participar. Los discursos inclusivos pueden ser altamente excluyentes (Dussel, 2004).

En este sentido, la diversidad se construye como un problema práctico, lo cual requiere respuestas (Sacristán, 2000). Un problema que surge en las instituciones educativas es la exigencia del currículum, donde el estudiantado debe alcanzar ciertos niveles de logros en los resultados académicos, pensando en un estudiante idealizado, surgiendo la preocupación por el fracaso escolar pero ¿de qué fracaso escolar se está hablando?

Respecto a la inclusión en nivel superior, la proposición general suponía que la inclusión 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. La inclusión cambia el eje de discusión cuando toma como punto de partida el reconocimiento



de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado (Chiroleau, 2009).

Aproximación al fracaso escolar

El fracaso escolar se percibe como un problema psicoeducativo vinculado al riesgo educativo, desde el modelo patológico individual del fracaso (Terigi, 2009). Cuando se crea la escuela moderna surge la presencia de niños que no aprendían según lo esperado.

El fracaso escolar es un fenómeno contemporáneo de la escolarización masiva, incluso algunos refieren que posiblemente es funcional a algunas de las finalidades de la educación. Esto se contradice con quienes consideramos la educación como un derecho para todos los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes (NNA y J).

Cada esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de NNA y J que no ingresan a la escuela, que ingresan pero no permanecen, que permaneciendo no aprenden en los tiempos y forma en que espera la escuela, acceden a contenidos de baja relevancia y se considera comprometida la trayectoria escolar por los condicionamientos que ello produce sobre sus aprendizajes subsiguientes. Estas dos últimas cuestiones se vinculan con el fracaso escolar.

La igualdad y diversidad se manifiestan en el fracaso escolar. Cuando evaluamos, de alguna manera estamos visualizando el éxito o fracaso en los aprendizajes (Southwell, 2004). Aquí entran en juego los alcances y límites de nuestra acción educativa, esto se complejiza más cuando se endurecen las condiciones económicas y sociales de las NNA y familia(s).

Lo diverso es una antesala a cuestionar la capacidad y el derecho de ser educado de ciertos NNA y a la ponderación de las diferencias como deficiencias o déficits.

Fracaso escolar refiere a desgranamiento, permanencia, bajo rendimiento, dificultades de aprendizaje, sobreedad, logros diferenciales según el género, sector social, etnia, entre otros. Este acuerdo referencial no implica un acuerdo sobre el modo de conceptualizarlo (Terigi, 2009). La autora define la categoría retomando los aportes del conocimiento psicoeducativo a las lecturas contemporáneas.

Fracaso escolar entendido desde el problema en una relación entre sujeto y las condiciones en que tiene lugar su escolarización. Se hace hincapié al conocimiento psicoeducativo porque la psicología educacional ha operado como ciencia estratégica en fase de la institucionalización del dispositivo escolar moderno. Es decir, desde los años 60 la didáctica ha buscado bases, para la fundamentación científico de la enseñanza, en la psicología.

Frente a la masividad del fracaso escolar, la sospecha podría haberse volcado hacia la escuela pero se inclinó hacia los sujetos y de esta forma fue interpretado por mucho tiempo desde un modelo patológico individual (Terigi, 2009). A este modelo contribuyó el conocimiento patológico individual, es decir; quienes no accedían a la escuela o habiendo ingresado no

accedieron a los aprendizajes relevantes se consideraba como fracaso del sujeto.

Desde la perspectiva situacional, se evidencia una fuerte crítica al modelo patológico individual identificando una falacia donde se concibe el fracaso escolar como un problema que porta un sujeto, a título individual. El fracaso masivo es la suma de esos fracasos individuales.

El análisis del fracaso escolar es reinterpretado con la hipótesis situacional, donde se considera que las prácticas escolares son prácticas culturales.

Aquí es fundamental la consideración de aulas heterogéneas (Anijovich, 2014), lo cual implica pensar en las decisiones acerca de la enseñanza. La intención es que el estudiantado comprenda lo que hace y para qué.

3- CONCLUSIONES

A modo de reflexiones finales, es necesario considerar el fracaso escolar como fracaso del sistema y no hacer depositario al sujeto. No obstante, como enuncia Terigi (2009) los problemas deben buscarse en las condiciones de escolarización, lo cual no refiere a las condiciones sociales, culturales, económicas, con sobreedad, etc. sino a las estrategias pedagógicas que implementamos los y las docentes en las prácticas pedagógicas, planificaciones ante la heterogeneidad, diversidad del estudiantado. Resulta fundamental tener en cuenta las trayectorias escolares reales de cada estudiante (Terigi, 2007), comprendiendo que las biografías académicas están atravesadas por múltiples dimensiones.

En el transcurso de los tiempos, si bien la progresión del sistema educativo ha mutado en sus paradigmas homogeneizantes, la problemática actual es deshacerse de esa característica homogeneizante porque vivimos en una sociedad diversa. Esto sucede debido a que se busca adaptar el problema a la solución y no la solución al problema. El problema está en tratar de adaptar la cabeza al sombrero y no el sombrero a la cabeza (Jauretche, 1968). Para tal caso, la inclusión nunca cumplirá sus metas si las mismas son en función de la homogeneización.

Considero que se plantea como desafío, planificar prácticas pedagógicas inclusivas que contemplen la diversidad y heterogeneidad: desigualdades sociales, culturales y económicas; personas con discapacidad, distintas etnias, género, trayectorias escolares reales, entre otras.

Por supuesto que hay una distinción entre los niveles educativos obligatorios y optativos (nivel superior) pero, es necesario considerar que quienes acceden al nivel superior han transitado por los niveles obligatorios con diversas trayectorias escolares. Hoy en día celebramos que estudiantes egresados/as del Plan FinES accedan al nivel superior, lo cual pone de manifiesto nuevos desafíos para el nivel superior con el propósito de que los y las estudiantes accedan, permanezcan y egresen.



Uno de los modos posibles para derribar estas características homogeneizantes es que desde las unidades académicas, institutos y cátedras se comprenda que no contamos con estudiantes “ideales” y que las planificaciones sean diseñadas como ofertas de enseñanzas contemplando la heterogeneidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Editorial Paidós.
- 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.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. En *Revista El Monitor*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Argentina.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. FLACSO. Argentina. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/flacso-ar/20121206020900/dussel.pdf>
- Morín, E. (1998). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona, España, Gedisa Editorial. Introducción (pp 9-19); Prólogo (pp. 21-24) y El paradigma de la complejidad (pp 87-110).
- Sacristán, G. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. Aula de Innovación Educativa N° 81 y 82. Universidad de Valencia.
- 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. Disponible en: http://des.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/desafios_de_flavia_terigi.pdf
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de educación* N° 50. Páginas 23-39. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf>

Educación Superior y Pueblos Indígenas: desafíos contemporáneos para el acceso igualitario a la educación

Yamila Irupé Nuñez

Secretaría de Investigación, FHyCS, Universidad Nacional de Misiones
yamilairupe88@gmail.com

RESUMEN

En las últimas décadas se ha dado un progresivo aumento de la escolarización entre los pueblos indígenas, aumentando la demanda hacia la educación universitaria. Este hecho ha puesto en evidencia que la gran mayoría de las instituciones de educación superior (en adelante IES) poseen serias dificultades para recibir a estas poblaciones y brindarles el acceso a este derecho básico. En esta presentación se relata brevemente la experiencia de estudiantes mbya-guaraní en su proceso de incorporación a la Universidad Nacional de Misiones (Argentina), las implicancias de dicho proceso y las adversidades que deben afrontar en su paso por el sistema de educación formal superior.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior; Pueblos Indígenas; Universidad; Interculturalidad.

INTRODUCCIÓN

Según el proyecto Mapa Guaraní Continental realizado en el 2016, mediante una red de colaboradores y la participación de organizaciones indígenas y no-indígenas de Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay, los guaraníes constituyen uno de los pueblos indígenas de mayor presencia territorial en el continente americano, con una población mayor a 280.000 personas en un territorio que abarca parte de los cuatro países. Específicamente en la Argentina, se registró una población total de 54, 825 guaraníes como se puede observar en el siguiente cuadro:





ARGENTINA		54,825
Tapiete	NOA	1,455
Áva-Guarani	NOA San Martín	11,733
Áva-Guarani	NOA Jujuy	18,445
Áva-Guarani	NOA Orán y Salta	13,671
Chiripá	Misiones	25
Mbya	Misiones	6,903
Mbya/Ává Chiripá	Misiones	2,593

En la provincia de Misiones se registraron 120 comunidades de las cuales sólo 75 poseen personería jurídica. En relación a la población, en Misiones 25 personas se autoidentificaron como Chiripá, 6.903 personas como mbya y 2.593 como mbya y avá-chiripá. En esta presentación me voy a referir únicamente a la población mbya-guaraní de la provincia de Misiones, porque así se autoidentificó la totalidad de estudiantes junto a los cuales trabajé.

Lo que voy a presentar son algunos resultados de un trabajo de investigación en el marco del Programa de Postgrado en Antropología Social (PPAS) de la UNaM, cuyo objetivo principal era analizar los condicionamientos sociales actuantes sobre las trayectorias educativas de estudiantes mbya-guaraní de Misiones en el ingreso al sistema educativo superior (tanto en instituciones educativas estatales como privadas de la provincia de Misiones).

En el período 2014-2016 entrevisté a un total de 42 estudiantes y ex-estudiantes. Realicé un seguimiento académico a un total de 39 estudiantes, quienes se encontraban inscriptos en IES y en estado de “alumno regular” en carreras universitarias, terciarias y de formación docente de la Provincia de Misiones durante el período lectivo 2015. Este grupo de estudiantes fue beneficiario del Programa Caminemos todos por la Educación, un Programa de inclusión de estudiantes guaraníes de Misiones en la educación superior ejecutado durante el período lectivo 2015 por la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Participé en este programa en calidad de Coordinadora académica lo que me facilitó la entrada a las diferentes instituciones educativas.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En el caso de Misiones es muy reciente la incorporación de guaraníes al sistema de educación superior. Para el año 2004/2005 los guaraníes de Misiones aparecían en las estadísticas nacionales como una de las poblaciones indígenas con mayores índices de analfabetismo del país, con el 29,34% (ECPI-INDEC, 2004/2005). Sin embargo, en respuesta a un proceso de reducción drástico de sus recursos naturales y de avasallamiento de sus derechos, la educación superior formal de la sociedad nacional comenzó a ser vista como una propuesta viable de supervivencia y se ha convertido en una herramienta para el pueblo guaraní capaz de brindarles capacidad de negociación y posicionamiento en su relación con el Estado, así como la apertura de ofertas laborales mejor remuneradas que abren alternativas (no sólo económicas) tanto para sus familias como para la comunidad. Aquí es necesario realizar un paréntesis para aclarar que, a pesar de las múltiples legislaciones y registros de antecedentes en Latinoamérica, en la provincia de Misiones no existen universidades interculturales (lo que existen son programas o proyectos dentro de universidades convencionales destinados a atender la incorporación de jóvenes pertenecientes a pueblos originarios), y las IES a las que asisten los guaraníes se ubican en centros urbanos alejados de sus comunidades.

En el año 2007 se comenzaron a registrar las primeras inscripciones de estudiantes guaraníes en la UNaM, ese año se inscribieron cinco estudiantes y al año siguiente se incorporaron dos jóvenes más. Por ese motivo se presentó desde la FHyCS-UNaM el proyecto “Los que ayudan a estudiar” al Programa Nacional de Voluntariado Universitario. A pesar de que no fue financiado se dictaron tutorías, talleres de lectura y visitas a las comunidades guaraníes con el fin de divulgar las posibilidades académicas en la UNaM. En respuesta a ese trabajo en el año 2009 se registró un aumento de inscripciones de estudiantes guaraníes. Ese año, el proyecto fue incorporado a la Universidad como “Programa de promoción y apoyo a estudiantes guaraníes que cursan carreras en la UNaM e institutos de educación superior”, a través de este programa se realizaron reuniones con docentes con el fin de poner en cuestión la necesidad de evaluar los planes de estudio de las carreras y se aseguró que los estudiantes guaraníes pudieran contar con becas de pasajes, comedor, apuntes y un albergue exclusivo. Sin embargo, no se consiguió garantizar una beca económica tanto para ellos como para los tutores (quienes también eran estudiantes), lo que influyó negativamente en la regularidad del acompañamiento tutorial y, consecuentemente se dio un progresivo abandono de los tutores y la deserción de los estudiantes guaraníes.

En el período 2013-2014 no se registraron en la UNaM nuevas inscripciones de estudiantes guaraníes. En respuesta a esto, y a pedido de los mismos estudiantes guaraníes de la FHyCS, a fines del 2014 se elaboró y presentó el Programa “Caminemos todos por la Educación” a la Secretaría de Políticas Universitarias. Este Programa apuntaba



a responder la demanda de los guaraníes de acceso a la educación de nivel superior y tenía como objetivo contribuir al aumento de la matrícula de estudiantes guaraníes, su índice de permanencia y egreso para finalmente, poder avanzar sobre el propósito de fondo: revalorizar la cultura guaraní a través de su propia población y que éstos puedan participar activamente de los procesos educativos avalados por el sistema educativo formal. La novedad de este Programa residía en que no estaba limitado al espacio de la UNaM, sino que estaba destinado a todos las IES de Misiones, tanto privados como estatales, donde existiera matrícula de estudiantes guaraníes. A través de este programa se brindaron tutorías académicas pagas, acompañamiento en las gestiones académicas, difusión de carreras en las comunidades guaraníes y se otorgaron becas económicas para los estudiantes guaraníes.

La elección de carreras

En relación a la elección de carreras, son muchas y complejas las variables que intervienen en este proceso. Las elecciones de los estudiantes mbya-guaraníes, que son personales y al mismo tiempo comunitarias, se ven influenciadas por un cierto beneficio material (como la obtención de un título universitario, ascenso económico, etc.) o beneficio simbólico (el prestigio social que deviene de la posesión del título, e incluso el etiquetamiento como “estudiante universitario”). En varios casos la elección de carrera se justifica debido a cierta identificación o presión del entorno cercano (padres, familiares, conocidos o allegados) y, en segundo plano, por los discursos sociales en torno a las representaciones (positivas o negativas) de las diferentes carreras universitarias. Igualmente, el interés por determinada carrera se articula con el habitus del estudiante, de tal forma que las apuestas tienen sentido tanto para el individuo como para la clase y el grupo étnico de pertenencia. Así, la elección de las carreras responde tanto a una necesidad o deseo individual y familiar, como a las aspiraciones que la comunidad ha incorporado en los estudiantes.

En el grupo de estudiantes junto al que trabajé se reitera con mayor frecuencia la elección de carreras de Formación Docente (profesorados en educación primaria y nivel inicial, matemática; lengua y literatura; educación física; historia, etc.) una elección que responde en gran medida a la falta de docentes capacitados para trabajar con estudiantes mbya en los distintos niveles educativos, y a la demanda de que se les imparta una educación de calidad. Le siguen las carreras de enfermería y tecnicaturas agrícola-ganaderas, que responden por un lado a la deficiente atención sanitaria que reciben y por otro lado, a la necesidad de gestar proyectos de producción comunitarios para el autoconsumo y la comercialización (cereales, oleaginosos, carnes y explotaciones con orientación especializadas como apicultura y horticultura en pequeña escala). Continúan las carreras de tecnicatura en medios audiovisuales y trabajo social, y luego las de abogacía, tecnicatura en guarda parques, y guía de turismo (las tres en igual proporción). Estas últimas denotan

una necesidad no sólo de un conocimiento del marco legal para la defensa de los derechos del pueblo guaraní sino también de los mecanismos a través de los cuales difundir la defensa de los mismos. Así como la formación específica en áreas actualmente controladas por agentes de la sociedad dominante, que invaden la propiedad y privacidad de la vida comunitaria desde diferentes ámbitos.

Se observa que la elección de carrera responde no sólo a las problemáticas que viven sino a la representación que los estudiantes construyen sobre las carreras que eligen, y los potenciales beneficios asociados a éstas (por ejemplo, la posibilidad de proyectar una experiencia escolar exitosa para sus hijos y parientes cercanos), así como las vías que abren para intervenir en diferentes espacios de influencia directa para sus comunidades. Pero también se encuentra íntimamente relacionado a la proximidad o al contacto interétnico entre la sociedad dominante y la población guaraní. En este sentido, no es extraño que las disciplinas por las que optan los estudiantes estén asociadas a los profesionales que tuvieron mayor contacto desde pequeños. Un ejemplo de esto son las carreras docentes, porque desde la década de 1970 el Estado argentino viene dedicando una fuerte atención a incorporar la población guaraní en el sistema educativo formal, como principal estrategia estatal de inclusión social. Aunque en ese entonces la idea de una escuela dentro de las comunidades no era bien percibida, actualmente se ha aceptado la educación “formal” como un derrotero inevitable, y el debate pasa ahora por la búsqueda de una educación de calidad que brinde las herramientas para defender sus derechos y su cultura. Por ello, la elección de estudiar no supone un libre juego de opciones sino la respuesta a la asimetría de las relaciones de poder material y simbólico. En este sentido, la incidencia de los sectores dominantes de la sociedad misionera y nacional en las comunidades guaraníes los han forzado a modificar sus estrategias de reproducción social en diversos períodos históricos. Al mismo tiempo, sus adaptaciones afectaron la forma en que las instituciones estatales perciben e interactúan con dicha población.

Dificultades encontradas

A pesar de que durante el período 2015 hubo un aumento de estudiantes guaraníes de nivel superior en Misiones, su porcentaje es escaso - inclusive cuando se compara con los de otros grupos étnicos de la región. Y esto se debe a múltiples factores:

Por un lado, la distancia espacial entre las comunidades de origen y las IES. Este factor es mencionado con frecuencia entre los EGNS y los que cursan los últimos años del nivel medio. Seguir estudios superiores implica para ellos un cambio rotundo de residencia que resulta disruptivo para sus dinámicas familiares y comunitarias.

Otro factor determinante es el económico, ya que los estudios demandan una considerable inversión monetaria a través de la compra de materiales necesarios para el cursado, que es variable según cada carrera. Asimismo, la necesidad de trabajar para mantener sus familias



produce una escasez de tiempo y recursos que afectan la continuidad de los estudios.

En tercer lugar, podemos mencionar el factor cultural, pero con una doble connotación. Por un lado, un problema básico del acceso y permanencia en el sistema educativo superior son las diferencias relacionadas con la acumulación de capital cultural, tanto el que se adquiere en la familia (pues la escolaridad de los padres es un factor determinante en los hijos) como el acumulado durante las etapas previas de formación. Porque cuando la educación recibida en el sistema formal no cumple con estándares mínimos de calidad (como sucede en el caso de los estudiantes mbya) se convierte en una barrera significativa para el ingreso al sistema educativo superior. Por otro lado, la pertenencia a un grupo étnico distinto del mayoritario, con una cultura, idioma, religión y visión del mundo diferente a la nuestra, implica un doble esfuerzo por satisfacer los requisitos para perseverar en el sistema educativo superior.

Otro importante factor a resaltar es el simbólico pues, en muchos casos el ambiente familiar y comunitario ejerce una temprana presión para que los jóvenes guaraníes se familiaricen con oficios (y estilos de vida) considerados como los más adecuados dentro del espacio comunitario. Esto se ve con mayor claridad en el caso de las mujeres mbya-guaraní que desean perseguir estudios superiores. Desde la concepción más tradicional y extendida dentro de su etnia, se espera de ellas que conformen una familia, realicen tareas domésticas y cuiden de los niños y niñas.

Existe una clara demarcación de género en el ingreso de estudiantes guaraníes al sistema educativo superior, entre el total de los estudiantes con los que se trabajó (42) sólo once (11) eran mujeres. Una de las razones por las que su número es restringido se asocia a la temprana conformación de un grupo familiar propio, en cuyo ámbito el quehacer del cuidado de los hijos e hijas recae en las mujeres. También poseen mayores impedimentos que los hombres en su paso por el sistema educativo formal primario/secundario, siendo el secundario donde se registra el mayor índice de deserción. Existen discrepancias en relación a la educación primaria/secundaria de modalidad EIB y la cultura mbya-guaraní, una de las mayores causas de ausentismo se debe a la menarca y el ritual de paso mbya-guaraní vinculado a la misma, implica la inasistencia de las mujeres a clases por una o dos semanas, esto termina repercutiendo en su desempeño y/o en la posibilidad de continuar sus estudios debido a las inasistencias.

Por otro lado, el imaginario social construye expectativas diferentes para los distintos grupos sociales con respecto a posibles futuros, que pueden o no incluir la posibilidad de acceder y tener éxito en el nivel educativo superior. En este sentido, su subjetividad les juega en contra siempre que suponga la consideración de que no cuentan con las habilidades sociales, lingüísticas y cognitivas necesarias para sortear con éxito una carrera universitaria. También hay casos de autoexclusión, resultado de representaciones que van siendo inculcadas a lo largo de los años a través de diferentes instituciones y actores, consecuencia de la concepción elitista de la educación superior y, en este caso

específico, de la idea de que el ingreso al sistema educativo superior implica la pérdida de la identidad mbya-guaraní. Frecuentemente son atosigados/as con preguntas tendenciosas, excluyentes y racistas, inclusive por parte de docentes, que cuestionan y desacreditan su pertenencia en tales instituciones, prefigurando su destino educativo.

CONCLUSIONES

Debido a la fuerte influencia del contexto regional, en la actualidad la opción por la educación de la sociedad dominante se ha instalado como una estrategia significativa para el empoderamiento de los pueblos indígenas. Por ello la elección de carreras puede verse como el resultado de las resistencias que se generan desde la población mbya-guaraní, donde la educación superior funciona como una herramienta para resistir y mantener o reivindicar su cultura. Al mismo tiempo que es el producto de luchas históricas y procesos de dominación que operan constriñendo el universo de elecciones posibles, pues no se observan elecciones por carreras como Física, Arquitectura o Genética, por mencionar algunas.

Es necesaria una línea permanente de trabajo destinado a los sectores más vulnerables de la Provincia, para evitar que dichos programas dependan de gestiones políticas transitorias. Porque, pese a los esfuerzos realizados en diferentes sentidos, no hay garantía de igualdad en la calidad educativa ni de acceso a la educación. Y, si se toman en cuenta los antecedentes de inscripción y deserción de estudiantes mbya-guaraníes, se puede observar que aquellos/as que logran ingresar a la universidad tienen escasas posibilidades de mantenerse dentro del sistema educativo superior, de manera que se generan expectativas de formación que quedan sistemáticamente incumplidas. En este sentido, la universidad fracasa como proyecto de movilidad social ascendente y de integración (no homogenización) social igualitaria.

En cuanto a las políticas afirmativas, todavía no se ha logrado la participación de los distintos sectores involucrados en la planificación y en la toma de decisiones. Y a menudo las mismas se constituyen en propuestas focalizadas y de aplicación vertical, que no suele admitir formas alternativas para la comprensión de la diversidad y la diferencia.

Por otro lado, para abordar las problemáticas relacionadas con el ingreso de estudiantes guaraníes a la educación superior, es necesario reconocer como un importante elemento las características de sus trayectorias educativas, donde la “discontinuidad escolar” y el “atraso” aparecen como la norma antes que la excepción. Por ello, es reducida la población mbya que consigue terminar el secundario y, entre aquellos/as que lo logran, nos encontramos con sujetos en edades y situaciones socio-económicas por fuera del perfil “esperado” por las IES. Asimismo, es importante tomar en cuenta las particularidades de nuestro sistema de educación superior, especialmente en lo que respecta a los vínculos existentes entre las IES convencionales y los pueblos indígenas, porque mientras el



modelo educativo vigente continúe reproduciendo sus limitaciones vamos a estar lejos de comenzar a pensar acerca de las exigencias de la interculturalidad en casos concretos. Es necesario incorporar los distintos saberes de los grupos de actores que son parte del proceso educativo, pero sin perder de vista que sus relaciones con la sociedad dominante, tanto dentro como fuera de la institución educativa, son conflictivas. Pues emergen de procesos históricos de dominación y desigualdad social. También es necesario que las universidades provean de una formación acorde al carácter pluricultural de cada sociedad, con consideraciones específicas para cada uno de los diversos perfiles profesionales. Para esto, resulta imprescindible reconocer la diversidad de valores y modos de aprendizaje en tanto elementos centrales de las políticas, planes y programas educativos.

La neutralización de los condicionamientos sociales debe ser llevada a cabo a través de políticas que surjan desde las propias IES y que hagan foco, no en los estudiantes “como responsables” sino, en posibles formas de solución desde la institución. Finalmente, hay un último factor fundamental a tener en cuenta, este es el necesario reconocimiento a nivel institucional del problema presentado, es decir, la reconsideración en profundidad de planes y programas de cada carrera, con especial consideración en las materias iniciáticas (período donde más se registra deserción). Un proceso de autoevaluación institucional sobre el proyecto educativo, que implica una reflexión seria y crítica sobre los roles institucionalizados y las desigualdades sociales que la presencia de estudiantes indígnas en IES nos moviliza a atender.

Educación y discapacidad

Milagros Bazzano
Gladys Manccini
José Luis Nuñez

Docente de la FPyCS. Ref. por la Comisión de Discapacidad de la FPyCS en la CUD, UNLP
Docente de la FPyCS. Dir. de articulación pedagógica en la Secretaría Académica de la FPyCS.
Docente de la FPyCS. Coordinador de la Comisión de Discapacidad de la FPyCS.

mmbazzano@hotmail.com
gladysmanccini@gmail.com
joseluisnunez44@gmail.com

RESUMEN

En la ponencia se enuncian las directrices de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, del modelo social y su correlato curricular en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, de la UNLP, a partir de la incorporación del Seminario de grado “Comunicadores inclusivos”, para producir otros discursos sociales a la hora de abordar el tema discapacidad, además de poner en tensión las prácticas discriminatorias y el sentido común construido a partir del modelo de prescindencia y del modelo médico rehabilitador con sus efectos limitantes y limitadores.

PALABRAS CLAVE: discapacidad, inclusión educativa, comunicación accesible, universidad accesible.

La Facultad de Periodismo y Comunicación Social, de la Universidad Nacional de La Plata tiene en su propuesta curricular, desde 2015, el Seminario “Comunicadores Inclusivos”, pensado como un espacio educativo en el que se vincula la comunicación y la discapacidad, con el objetivo de derribar las barreras existentes en pos de la inclusión educativa. Allí, los y las estudiantes aprenden las nociones adecuadas para abordar y producir mensajes relacionados a la temática de un modo propositivo, que permita poner el acento en la persona y todas sus potencialidades y no en sus limitaciones.

La Organización Mundial de la Salud define discapacidad como “un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la



participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales”.

De igual manera, “la discapacidad es, antes que nada, un fenómeno social objetivo y aún visible. Está constituido básicamente por una situación de menoscabo físico, psíquico o sensorial que afecta a personas concretas. Pero además la discapacidad, como cualquier hecho equivalente, se reproduce en el nivel sociocultural. Cada sociedad, en efecto, genera y regenera ideas y palabras, valores y medidas que configuran la imagen social de la discapacidad” (Pantano, 2010). Por lo tanto, entendemos que se trata de una tensión entre las características propias de las personas y las de la sociedad que habitan.

La *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, sancionada por Naciones Unidas en 2006, fue un lugar de llegada y de inicio para dicho colectivo, otorgó legitimidad a reclamos sostenidos durante décadas y estatus de ley. En su primer artículo define “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”.

Dicha norma fue concebida como un instrumento de carácter internacional de protección de derechos, que promueve el respeto por la dignidad inherente a las personas con discapacidad e impulsó cambios estructurales en todos los países que son parte, incluida Argentina mediante la Ley N° 26.378 sancionada en 2008, la cual tiene jerarquía constitucional desde 2014 a través de la Ley N° 27.044.

Asimismo, no podemos dejar de mencionar dos artículos de sumo interés: el 9° de “Accesibilidad” respecto al entorno físico, a la información, lo edilicio, el transporte, las tecnologías de información y la comunicación, procurando la eliminación de barreras; el 24° referido a “Educación” donde se garantiza este derecho para las personas con discapacidad, sin discriminación.

En la misma línea, el *Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata*, de 2008, desde su Preámbulo deja en claro que la UNLP es una institución pública e inclusiva para todas las personas y en el artículo 109° asegura la equiparación de oportunidades en la Educación Superior para todas y todos quienes transiten por el ámbito universitario. También, la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID), del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), declaró la obligatoriedad de los principios acordados en la *Convención*: “El derecho a la educación superior es un bien social, público y gratuito y un derecho humano que debe ser asegurado operativamente para todas las personas con discapacidad sin exclusiones de ninguna naturaleza y respetando la diversidad, ya que todas las condiciones de discapacidad con sus diferentes maneras de comprensión de la vida y del mundo que nos rodea enriquecen la condición humana y fortalecen su dignidad inherente a ella” (RID, 2019).

Discapacidad en las aulas

Consideramos imprescindible el acercamiento a la temática de la discapacidad para quienes se están formando en nuestra unidad académica. No sólo como una elección personal, de interés por la discapacidad en general, sino como modo de problematizar la circulación social de la información y la comunicación en los medios tradicionales y virtuales.

Habitualmente leemos o escuchamos mensajes referidos a hechos vinculados con personas con discapacidad enunciados en términos tales como inválido, sordomudo, minusválido, no vidente, rengo, invidente, cieguito, pobrecito, discapacitado, incapacitado, con ‘capacidades diferentes’, con ‘capacidades especiales’. Esta terminología estigmatizante, con uso de diminutivos, peyorativa e inadecuada del lenguaje que provoca la diferencia, entre otras, es la que nos proponemos cambiar al brindar las herramientas teóricas necesarias y procurando el debate e intercambio de ideas. Insistimos en dejar atrás la expresión tan arraigada en la sociedad de “la discapacitada” o “el discapacitado” por el uso de “persona con discapacidad”.

Para ello, la imagen social de la discapacidad es la que tenemos presente cuando nos referimos a la comunicación inclusiva, con dos premisas fundamentales: el primero sostiene que la causa que provoca la discapacidad es la sociedad al imponer limitaciones que generan los problemas por los que atraviesan las personas con discapacidad, dejando de lado motivos de origen históricos que tenían que ver con la religión o la ciencia. En segundo lugar, las personas con discapacidad poseen las mismas posibilidades para ofrecer su potencial a la sociedad, tienen tanto que aportar como cualquier otra persona, pero depende de la inclusión y la aceptación social de la diferencia (Palacios, 2008).

Al posicionarnos desde el modelo social de la discapacidad pretendemos que las y los estudiantes contribuyan e incorporen en su formación académica y en el trabajo cotidiano una nueva imagen basada en la dignidad de la persona como sujeto de derecho en equidad de condiciones.

Somos conscientes que implica una interpelación personal sobre las propias representaciones acerca del otro. Comprender que los sentidos construidos, materializados en discursos y prácticas, se encuentran inscriptos en el modelo médico-rehabilitador-dependiente, abre preguntas, corre velos y produce incomodidad. Ese modelo tiene su fundamentación teórica, ética y política sobre el supuesto de que las personas con discapacidad pueden y deben ser sometidas a constantes intervenciones para ajustarlas a una imagen modélica homogénea, oponiéndose al modelo de prescindencia en el que el origen religioso determinaba que la discapacidad de la persona era un castigo de los dioses o definitivamente se los marginaba de la sociedad, impidiéndoles integrarla.

“Desde la visión prevaleciente en este modelo, entonces, se considera que la persona con discapacidad puede resultar de algún modo rentable a la sociedad, pero dicha rentabilidad se



encontrará supeditada a la rehabilitación o normalización —y, esto significa, en definitiva—, supeditarla a que la persona logre asimilarse a los demás —válidos y capaces— en la mayor medida de lo posible” (Palacios, 2008). Más aún, teniendo en cuenta que el paradigma científico positivista que sustenta el capitalismo reproduce la selección de la especie y los criterios de producción y eficiencia operan en todos los ámbitos e instituciones donde transcurre nuestra vida.

El pasaje del modelo médico al modelo social no puede darse si no es acompañado de un profundo debate acerca de si la discapacidad es una limitación o una forma diferente de habitar y ser en el mundo. Por eso, suena más cercano al horizonte de inclusión -y más amable- nombrarla *diversidad funcional*¹ (Palacios, 2006) como indicio de “suavizar” la diferencia, porque no se trata de ella en sí misma sino de la tiranía de la normalidad, de un cuerpo idealizado, productivo, que si envejece sea al modo publicitario y si tiene discapacidad motriz que sea deportista competitivo.

A pesar de que el problema no es gramatical, sino de sentidos construidos en torno a un concepto en un momento histórico determinado, considerar la existencia de los/as demás como responsabilidad propia (Skliar, 2008) requiere nuevas palabras.

Abrazar el modelo social y orientar las políticas públicas, las intervenciones pedagógicas y los modelos institucionales hacia una inclusión genuina interpela los fundamentos del sistema de producción y acumulación hegemónico y sus modelos de ciencia, de epistemología, porque sitúa la discapacidad como una construcción cuyo modo de operar es a través de la discriminación de todo aquello que no entre en lo que Rosato denomina “ideología de la normalidad” (Rosato, 2009). En esa órbita se entiende que “la inclusión es sobre todo un fenómeno social, antes y más aún que educativo. Lo que ratifica que la inclusión es un proceso de las sociedades, estando presente en todas las esferas de la vida de las personas” (Peña y Hurtado, 2022)².

En este sentido, como educadores sentimos la urgencia de promover la comunicación inclusiva para las personas con discapacidad, que incluya el respeto por la diversidad funcional y el derecho a la comunicación de todas las personas que integran

1.– Palacios Agustina y Javier Romañach (...) “es realmente la discriminación, y no la propia diversidad funcional, la que delimita la pertenencia al colectivo. Así, por ejemplo, una persona miope tiene ojos que funcionan de otra manera y por lo tanto tiene una diversidad funcional, pero al existir soluciones socialmente extendidas como las gafas, no sufre ninguna discriminación por su diferencia y por lo tanto no formará parte del colectivo definido como el de mujeres y hombres con diversidad funcional. Sin embargo, cuando las gafas, lentillas o elementos similares se demuestran insuficientes, la persona pasará a ser discriminada por su diversidad funcional ya que, por ejemplo, no recibirá la misma información escrita y de orientación que el resto de la sociedad, y pasará a ser miembro del colectivo de mujeres y hombres discriminados por su diversidad funcional, o, abreviando, el colectivo de mujeres y hombres con diversidad funcional”. <https://earchivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9899/?sequence=1>

2.– Citado en Peña Morales, B y Hurtado Vargas, Y (2022) “Educación inclusiva: discapacidad, representaciones e interacción social en la Universidad”, en Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS Vol. 2 Núm. 5 (Septiembre - Diciembre, 2022). Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – Perú

la sociedad. Entonces, para lograr equidad de oportunidades es ineludible eliminar las barreras que impiden el acceso a la comunicación.

Es por esto que coincidimos con la definición de Virginia Simón: “La comunicación inclusiva es el resultado de un proceso de integración de cuatro aristas: la comunicación, la discapacidad, las tecnologías adaptativas y el reconocimiento social” (Simón, 2012). Estos cuatro elementos que interactúan, al mismo tiempo producen una comunicación que alcanza a todas las personas sin distinciones, al registrar las distintas barreras que imposibilitan la recepción del mensaje y la participación plena de las personas con discapacidad en la vida universitaria y social.

En ese sentido, la Universidad viene pensándose a sí misma respecto de sus prácticas y enlace con el proyecto político y social amplio. Gracias a ello, se instituyeron programas de acompañamiento a las trayectorias educativas para propiciar el ingreso, la permanencia y el egreso de cada estudiante. En ese marco, la Facultad de Periodismo desarrolla acciones en pos de la inclusión educativa de forma sostenida, a través de su Comisión de Discapacidad. Comenzando por modificar algunas barreras edilicias, continúa en diálogo permanente con los equipos docentes de las cátedras para asesorar en torno a qué son los apoyos, cómo brindarlos, cómo accesibilizar los materiales pedagógicos/didácticos y la forma de producir comunicación accesible en las redes sociales, los entornos digitales de aprendizaje y los sitios web institucionales.

Asimismo, el seminario “Comunicadores Inclusivos” se constituye como un espacio participativo y dialógico en el que desarrollamos ejes temáticos vinculados con la interacción entre las personas con y sin discapacidad, con una actitud propositiva, en pos de la inclusión educativa y social.

En el recorrido historizamos a partir de las definiciones sobre discapacidad según los paradigmas o modelos vigentes en distintos contextos históricos y su problematización a través del tiempo; la legislación que promueve los derechos de las personas con discapacidad; el abordaje de la temática en los medios de comunicación, su enunciación y elección del discurso, la incorporación de fotografías, utilización de epígrafes y construcción mediática, haciendo hincapié en las pautas de estilo periodístico para informar sobre discapacidad. Además, incorporamos experiencias en territorio, los sentidos producidos desde las organizaciones de la sociedad civil que trabajan con y para la discapacidad y la noción de empoderamiento del colectivo de personas con discapacidad.

Al respecto, Alejandra Noseda en *Pautas de estilo periodístico sobre discapacidad* (Noseda: 2005), plantea que es imprescindible la formación de los/as estudiantes de las carreras de Comunicación Social sobre la temática, puesto que deben tomar conciencia de los mensajes que publican, dejando de lado los mitos o tabúes que existen sobre la discapacidad.

En definitiva, la idea del Seminario surgió hace años como una necesidad social, puesto que la ausencia de la temática de la discapacidad en los debates públicos, en la educación y en los medios periodísticos era y sigue siendo un problema a resolver.



El propósito de nuestra práctica docente es el de contribuir a problematizar el ideal del “estudiante legítimo que no se encuentra en las aulas sino en la ideología de normalidad, expresada en la homogeneidad educativa, es decir, desde donde hoy se piensan las clases, los recursos didácticos, evaluaciones entre otros. Por lo que en este sentido las prácticas docentes son uno de los nudos críticos para profundizar el trabajo en pos de la accesibilidad académica” (Díaz, L. 2011).

Pensar las *aulas heterogéneas*, como sostiene Rebeca Anijovich, implica “diversos modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de los alumnos y el uso de los recursos” (2014: 36). Es por este motivo que se hace imprescindible planificar el desarrollo de la clase teniendo en cuenta la diversidad de estudiantes que la componen. En ese sentido, el diseño del espacio áulico estará pensado para estudiantes con y sin discapacidad.

Desde el aspecto curricular el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se propone como “un enfoque que prima la flexibilización del currículo desde que se gesta, para que sea abierto y accesible desde el principio; un currículo que no necesite ser adaptado a posteriori”. A partir de ese concepto, “la planificación de las clases deben contemplar los diversos modos de aprendizajes y tiempos, sin dejar de considerar los elementos del proceso educativo, los medios o recursos, la forma de utilizarlos, la metodología de enseñanza, la propuesta de actividades y la evaluación”. (Rubio Pulido, 2017). Es en ese sentido el modo en que planificamos el Seminario Comunicadores Inclusivos porque trabajamos con la inclusión desde el origen del proyecto.

Asimismo, para avanzar hacia una Universidad accesible es imprescindible comenzar por “concebir la existencia de la mirada no sólo como control y regulación, sino más hondamente como aquello que deja ser o impide ser al otro (...) hay miradas que, en verdad, prohíben, niegan, limitan, detienen, imposibilitan, hostigan, impiden, estorban, delimitan, someten, acusan, etcétera, algo de la presencia y de la existencia del otro; son esas miradas que, al mirar, escudriñan al otro bajo el argumento de lo intruso, lo extranjero, lo extraño, lo no-familiar, en fin, lo ajeno”. (Skliar, 2012). Y de esas miradas tan arraigadas socialmente nos ocupamos. El resultado en las y los estudiantes que transitan por el Seminario es movilizador. Se sorprenden descubriéndose “inquisidores del otro” en forma inconsciente y reconociendo el peso de la historia que insiste en marcar la diferencia y alejándolos del distinto.

Por delante, nuestro horizonte político pedagógico nos ofrece una sociedad donde no tengamos que visualizar las diferencias entre quienes tienen o no discapacidad. Para ello, es esperable formar, permanentemente y en todos los ámbitos, comunicadores sociales inclusivos, que en sus prácticas profesionales sean capaces de abordar las “diversidades funcionales” sin discriminación, contribuyendo a una nueva mirada, donde cada quien es responsable por la existencia del otro, que no es un ser desvalido sino un sujeto de derechos.

Aclaración: incorporamos las notas al final del documento puesto que la experiencia indica que para las personas con ceguera, usuarios de lectores de pantalla, les es conveniente que estén ubicadas de esta manera.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Disponible en <https://isfdimi-cba.infed.edu.ar/sitio/taller-neurociencia-01-07-2017/upload/anijovich-el-disec3b1o-de-la-ensec3b1anza-en-aulas-heterogeneas-editado.pdf>

Díaz, L (2011). Hacia una Universidad Inclusiva. En Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales. Mauricio Mareño Sempertegui y Sandra Katz, compiladores. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 20.

Pantano, Liliana (2010). La discapacidad como problema social. Un enfoque sociológico: reflexiones y propuestas. Eudeba.

Palacios, A (2008). El Modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ediciones Cinca, Madrid. Disponible en: <http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2019/04/El-modelo-social-de-discapacidad.pdf>

Palacios, A y Romañach, J (2006). El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Editorial Diversitas, España. Disponible en: <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/9899>

Peña Morales, B y Hurtado Vargas, Y (2022). Educación inclusiva: discapacidad, representaciones e interacción social en la Universidad, en Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS Vol. 2 Núm. 5 (Septiembre - Diciembre, 2022). Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – Perú. Disponible en <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/issue/view/9>

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. En: Orientación y Sociedad, revista internacional e interdisciplinaria de orientación vocacional ocupacional, Vol 8. Facultad de Psicología, UNLP.

Simón, Virginia Inés (2012). Blog Bibliotecas Accesibles: Comunicación Inclusiva. <https://www.infotecarios.com/bibliotecas-accesibles-comunicacion-inclusiva/#.YwPIYXbMLIU>



El cuerpo presente-ausente en el régimen de normalidad presencial de la formación filosófica universitaria. Apuntes sobre su erótica pedagógica

María Natalia Cantarelli
Carolina Mamilovich

UBA

UBA / UNLu

mariacantarelli@hotmail.com

carolinamamilovich@gmail.com

RESUMEN

Se presentan los avances de la investigación en curso, la cual está siendo desarrollada en el marco del proyecto UBACyT “Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía: La enseñanza universitaria de la filosofía”, situado en el Instituto de Filosofía Alejandro Korn de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

En ese contexto, nuestra labor docente y de investigación está centrada en la problematización filosófica de la enseñanza institucionalizada de la filosofía y, más específicamente, en la construcción de un aparato conceptual que dé cuenta del valor epistémico de los cuerpos en la escena educativa universitaria. Para ello identificamos un conjunto de condiciones que caracterizan, según consideramos, nuestra formación filosófica (académica), entre las que se destaca el “mandato de descorporeización” implicado en las lógicas canónicas de validación epistémica.

Dos de las vías por las que se expresa ese mandato son el orden curricular y el modelo de autoridad profesoral. En este momento nos encontramos analizando las prácticas profesoras “autorizadas” en la transmisión institucional de la filosofía del Profesorado Universitario de Filosofía (UBA) y lo hacemos desde el punto de vista de los sentidos que esas prácticas otorgan a la corporalidad. Uno de los aspectos estructurantes de esas prácticas es la “configuración afectiva” que los dota de sentido, y que se articula en una concepción de enseñanza/aprendizaje dominante y en un “régimen de presentación” de las corporalidades coherente con ella.

PALABRAS CLAVE: afectos; cuerpo; régimen de normalidad; erótica pedagógica.

DESARROLLO DEL TRABAJO

INTRODUCCIÓN

El punto de partida de nuestra investigación reside en la consideración de la formación docente como un movimiento reflexivo, personal y colectivo (Obiols, 2002; Cerletti, 2008), de crítica del *ethos* académico adquirido y del horizonte de im/posibles que ese *ethos* recorta. En la medida en que el *ethos* es una moral hecha *hexis*, el movimiento reflexivo de la formación docente es, también, un movimiento de afección, de restitución crítica de la corporalidad en la escena educativa, que reclama a la afectividad como territorio privilegiado de la acción educativa y apunta a desnaturalizar su configuración heredada, la cual se materializa en un sinnúmero de operaciones de neutralización corporal (Ciriza 2016) derivadas de un orden curricular canónico específico (Rabossi, 2008; Bethencourt, 2020; Nesprías, 2020).

Entender a los afectos como potencias epistémicas y políticas (hooks, 2018; Sedgwick, 2003; Ahmed, 2010) nos permitió comenzar a indagar los límites que la “configuración afectiva” (Macón, 2013) de nuestra escena educativa (flores, 2018), a la que caracterizamos como patriarcal y colonial, imprime en nuestro *ethos* académico universitario.

Esta indagación abrió nuevos interrogantes en el escenario de virtualización forzosa y generalizada de la educación superior a raíz de la pandemia de Covid-19. La retirada acrítica de las corporalidades y su sustitución digital que allí observamos, motivó la profundización de nuestra línea de investigación sobre el valor epistémico de las corporalidades en la formación filosófica universitaria, permitiéndonos releer el carácter “presencial” de la formación universitaria de grado como un régimen de presentación de los cuerpos (Rancière, 2010). El término “presencialidad” no connota, en sentido estricto, una presencia, sino la cualidad de ser presentable. Por lo que, cuando con ese sustantivo abstracto de cualidad aludimos a uno de los rasgos constitutivos de nuestra escena educativa, estamos puntualizando en el conjunto de “efectos de presencia y de ausencia” (Radi y Pérez, 2014) producido por tal régimen. Denominamos a ese régimen “normalidad presencial” (Cantarelli y Mamilovich, 2021). Este régimen, entendido como un entramado de prácticas afectivas, perceptivas y doxásticas, determina qué es percibido como presente y qué, como ausente.

En este marco, postulamos que la interiorización de tal régimen bajo la forma de un *ethos* académico da lugar a una “erótica pedagógica” que recrea y profundiza la lógica dualista y jerarquizante (Cantarelli y Mamilovich, 2021). Tal erótica se encarna de manera privilegiada en la figura viril de “El filósofo” como representante metonímico de la autoridad profesoral tradicional, cuya operación discursiva de inmunidad afectiva se cristaliza en diferentes modalidades de la acción educativa tendientes a reproducir y consolidar las lógicas de clasificación, presentación y exclusión del régimen de la normalidad presencial. La condición monológica de la autorreferencialidad profesoral y de su lengua autocentrada “sin” cuerpo, territorio ni geografía (Cantarelli y Galazzi, 2019), depura el repertorio



conceptual de marcadores afectivos mediante la validación selectiva de un modelo profesoral y epistémico que reduce a diferentes modalidades de la ausencia a aquello que difiere de su presentación monosomática. El foco de las indagaciones en curso es la definición de los principales rasgos que esa erótica pedagógica asume en el régimen de normalidad presencial y sus derivas digitales.

OBJETIVOS

Esta investigación es de carácter filosófico y su propuesta metodológica se inscribe en la selección y el análisis crítico de documentos, fuentes y de bibliografía secundaria de acuerdo con los siguientes objetivos:

- Establecer los sentidos y funciones asignados a las corporalidades en el régimen de la normalidad presencial.
- Caracterizar lo que consideramos una dimensión primordial de la configuración afectiva del régimen de la normalidad presencial: su erótica pedagógica de cancelación del valor epistémico de los cuerpos.
- Analizar tal erótica a través del análisis de las normatividades que estructuran la escena educativa en la carrera de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y de los efectos de presencia y ausencia que de ella se desprenden.
- Indagar las continuidades y las rupturas que la erótica pedagógica de la normalidad presencial asumió a partir del proceso de virtualización forzosa de la escena educativa, producto de la emergencia sanitaria producida por la pandemia de Covid-19.
- Examinar los modos en que, en tal contexto de virtualización, la erótica pedagógica de la normalidad presencial encuentra vías de consolidación como una actividad monosomática y monológica.

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

METODOLOGÍA

La metodología aplicada en el marco de esta investigación consiste en los procedimientos usuales de las investigaciones teórico-filosóficas: lectura y análisis de la bibliografía, elaboración de fichas, formulación y discusión de argumentos, redacción de informes y artículos especializados. Para ello se utilizará la metodología estándar para este tipo de proyectos de investigación:

- Búsqueda y selección del material bibliográfico (documentos curriculares, programas y fuentes filosóficas).
- Realización de un análisis de los textos.
- Reconstrucción de los argumentos y construcción de nuevos argumentos y examen de nuevas tesis.

- Participación en la discusión en ámbitos académicos nacionales e internacionales sobre la temática de la presente investigación.

SECUENCIA DE TRABAJO (en curso)

El punto de partida de esta investigación fue la indagación acerca de los sentidos otorgados a la corporalidad en la escena educativa universitaria de filosofía en condiciones de normalidad presencial y de virtualización forzosa en virtud de la emergencia sanitaria producida por la pandemia de COVID-19.

Decidimos abordar la tensión entre lo presencial y lo virtual no como opuestos excluyentes y jerarquizados, sino desde el análisis de las lógicas de presentación, clasificación y expulsión del régimen sensible de normalidad presencial que se juegan en ambos casos, a fin de identificar continuidades y rupturas entre ambas situaciones. Tal abordaje responde a la hipótesis de que el difuso conjunto de prácticas pedagógicas abruptamente sedimentadas en el período de virtualización forzosa de la escena educativa universitaria se sostiene sobre la base previa, más antigua e in-corporada, de esta erótica pedagógica de la normalidad presencial, encontrando numerosas vías para su consolidación como una actividad monosomática y monológica.

Hacer énfasis en esa tensión nos condujo a desarrollar el concepto de “normalidad presencial”, entendido como el régimen sensible que configura *lo que hay* en la escena educativa, que se materializa en cierta distribución de los modos de sentir, hacer, ver y decir la acción educativa, a la vez que establece lo in/visible y produce los afectos que dan forma a los im/posibles de la escena educativa universitaria.

Avanzamos, así, en el análisis de las normatividades que regulan la concepción dominante de la acción educativa y los efectos de presencia y ausencia que de ella se desprenden. Asumir el carácter producido de las presencias y las ausencias en la escena educativa nos condujo a reflexionar sobre nuestro lugar/lengua de enunciación y, en consecuencia, sobre la responsabilidad político-pedagógica que ello conlleva.

CONCLUSIONES/AVANCES

Enumeramos una serie de conclusiones e interrogantes que se abren a partir del recorrido realizado hasta aquí:

- Los cuerpos constituyen la condición presente-ausente de nuestra acción educativa. Entendemos que la co-presencialidad física pautada por el régimen de la normalidad presencial ha traficado, a lo largo de su historia, in/calculables e in/controlables afectos en la presencia de aquellos cuerpos que clasifica, presenta y expulsa. Postulamos que ese tráfico puede sabotear los términos de la configuración afectiva patriarcal y colonial de la escena educativa tanto como favorecerlos.
- La a/normalidad educativa surgida de la virtualización forzosa no introduce *per se*



una interrogación sustancial de las relaciones de enseñanza y aprendizaje propias de la configuración afectiva patriarcal y colonial. La sustitución digital de los cuerpos, constituida en condición de posibilidad de la escena educativa, refuerza la ficción de la “inmunidad afectiva” propia de su erótica pedagógica dominante.

- Reflexionar sobre los automatismos a los que la erótica pedagógica de la normalidad presencial nos arroja, aún en el contexto de la virtualización de la escena educativa, implica hacer visible el modo en que la jerarquización epistémica entre razón y afectos produce presencias y ausencias adecuadas a una conformación opresiva de las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Restituir la dimensión de los afectos en la escena educativa implica desafiar esa analítica dualista que, en el mejor de los casos, distingue entre afectos privados y públicos, emancipadores y conservadores, productivos e improductivos.
- Repensar las lógicas que organizan las presencias y las ausencias en la normalidad presencial de nuestra acción educativa, precisamente porque la virtualización forzosa no sólo no impugna, sino que, en muchos órdenes, refuerza su carácter patriarcal y colonial.
- Repensar las lógicas que organizan las presencias y las ausencias en la normalidad presencial de nuestra acción educativa, nos conduce a preguntarnos qué cuerpos pueden ser sublimados en pensamiento racional y cuáles son considerados un obstáculo material insalvable para ello o confinados a la modalidad de existencia del “objeto de estudio” o, en términos más generales, qué cuerpos pueden “estar presentes” –i.e., ser presentables– en el régimen de la normalidad presencial y cuáles no.
- En lo relativo a la virtualización de la escena educativa universitaria, nos preguntamos qué efectos desencadena el hecho de que la presentación digital uniforme de los cuerpos se vuelva condición material de tal escena y con qué lengua *decimos* nuestra acción educativa en este contexto.
- Respecto a la configuración afectiva de la escena educativa universitaria, nos preguntamos qué privilegios afectivos y epistémicos detentamos y reproducimos en nuestra acción educativa; qué disciplinamiento afectivo, perceptivo y doxástico somos objeto y, a la vez, agentes; y, sobre todo, qué agenciamientos podemos confrontar, en nuestra acción educativa, a la configuración afectiva de la normalidad presencial y sus derivas digitales.

BIBLIOGRAFÍA

Ahmed, S. (2004). *The Culture Politics of Emotion*. Londres: Routledge.

Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Durham: Duke University Press.

Bethencourt, V. (2020). Un análisis de la formación docente de los profesores de filosofía en la universidad argentina. Notas para una transformación necesaria. En Cerletti, A. y Couló, A. (Comp.) *La formación docente universitaria en Filosofía* (pp. 19-49). Buenos Aires: Noveduc.

Cantarelli, N. y Galazzi, L. (2019). Consideraciones sobre el silencio: prácticas patriarcales en el profesorado de filosofía (UBA) *Revista Avatares Filosóficos* (n° 6, pp. 92-101) FFyL UBA.

Cantarelli, N. y Mamilovich, C. (2021). Inquietudes sobre el cuerpo. Notas en torno a una erótica pedagógica. *Revista Cuadernos de Filosofía* No. 77, (en prensa).

Cerletti, A. (2008). La enseñanza de la filosofía como problema filosófico. Libros del Zorzal.

Ciriza, A. (2016). Mujeres del sur en filosofía. Notas para una lectura crítica del canon filosófico. *Solar* Año 12, Volumen 12, N° 1, Lima, pp. 121-140.

flores, v. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En Britzman, D., et al., *Pedagogías transgresoras* (pp. 13-30). Córdoba: Bocavulvaria.

flores, v. (2018). La pregunta como sabotaje epistémico. Texto para el conversatorio Mesa 7: Educación, Cultura y Procesos Emancipatorios: Encrucijadas culturales y pedagógicas del sur latinoamericano frente al discurso neoliberal. Pre-conferencia CLACSO - Pensamiento(s) del Sur: miradas epistémicas descentradas, en diálogo y en fuga. Jornadas de diálogo y discusión interinstitucional. 23 y 24 de agosto de 2018. Ciudad Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba.

Galazzi, L. (2017). La filosofía institucional y su enseñanza universitaria. Ponencia en el Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación Desafíos de la Educación en América Latina: memoria y prospectiva. Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, AC (ALFE). 10 al 13 de octubre.

Galazzi, L. (2019). ¿Aportar a la igualdad desde una meritocracia? Paradojas de la filosofía institucionalizada. Dossier: ¿qué hacer? *Ideas. Revista de filosofía moderna y contemporánea*, Año 5, No 9, Otoño de 2019. pp. 203-211.

Galazzi, L. (2020). Pistas para un devenir minoritario de la filosofía en la universidad: herencia institucional y perfiles filosóficos. En Cerletti, A. y Couló, A. (Comp.) *La filosofía en la Universidad. Entre investigadores y profesores* (pp. 49-76). Buenos Aires: Noveduc.



Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra.

hooks b. (2018). Eros, erotismo y proceso pedagógico en Britzman, D. et al., *Pedagogías transgresoras* (pp. 1-12). Santa Fé: Bocavulvaria.

Losiggio, D. y Macón, C. (Eds.). (2017). *Afectos políticos. Ensayos sobre actualidad*. Miño y Dávila.

Macón, C. (2013). Sentimus ergo sumus. El surgimiento del Giro Afectivo y su impacto sobre la filosofía política. *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*. Volumen II, N° 6, pp. 1-32.

Macón, C. (2020). Rebeliones feministas contra la configuración afectiva patriarcal. Un relato posible para la agencia. *Revista Heterotopías del Área de Estudios Críticos del Discurso de FFyH*. Volumen 3, N° 5. Córdoba, pp. 34-52.

Nesprias, J. (2020). Un recorrido por el proceso de profesionalización de la filosofía en argentina” en A. Cerletti y A. Couló (comps.), *La filosofía en la universidad: entre investigadores y profesores*. Noveduc, pp. 125-158.

Obiols, G. (2002). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: FCE.

Rabossi, Eduardo (2008). *En el comienzo Dios creó el Canon. Biblia berolinensis. Ensayos sobre la condición de la filosofía*. Editorial Gedisa.

Radi, B. y Pérez, M. (2014). Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas. En Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía *Actas de las XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía*. Buenos Aires: FFyL.

Rancière, J. (2010a). *El espectador emancipado*. Manantial.

Rancière, J. (2010b). *Momentos políticos*. Capital Intelectual.

Sedgwick, E. K. (2003). *Touching Feelings: Affects, Pedagogy, Performativity*. Durham: Duke University Press.

Estudio preliminar sobre las trayectorias académicas de neurodivergencias, con énfasis en personas autistas, en la educación superior de Argentina e Hispanoamérica

Irene E. Sille¹
Silvia A. Fernández²
María Inés García Betoño³
Lorena M. Salami Bilibio⁴

¹ FCEX, UNLP

² FaCENA, UNNE

³ FCNyM, UNLP

⁴ Universidad Favaloro

isille@quimica.unlp.edu.ar

RESUMEN

El término “neurodiversidad” define la diversidad del funcionamiento neurocognitivo dentro de nuestra especie. Las personas neurodivergentes tienen altas probabilidades de abandonar los estudios universitarios. Actualmente, la bibliografía sobre la temática resulta fragmentaria, especialmente en países de habla hispana. Las personas ND nos encontramos con muchas barreras en nuestra vida diaria y los establecimientos de educación superior no son la excepción. Por ello, se realizó una encuesta virtual semiestructurada en la cual se analizaron las respuestas de 784 personas de países hispanoparlantes. Se encontró que una de las principales dificultades fue el desconocimiento del propio diagnóstico y la poca formación en neurodivergencias por parte del personal de las instituciones educativas. Otras barreras identificadas fueron la interacción social y la sobrecarga de estímulos sensoriales. Las adecuaciones académicas son una obligación por parte de la Institución y un derecho de los estudiantes. La finalidad de este trabajo es brindar datos cuantitativos a nivel nacional e internacional en Hispanoamérica, para comenzar a entender las principales causas de deserción y las dificultades que enfrentan las personas ND, y fomentar estrategias basadas en evidencia para disminuir la brecha de las personas ND en su inserción en los estudios superiores.

PALABRAS CLAVE: autismo; neurodivergencia; universidad; dificultades académicas;



INTRODUCCIÓN

El término “neurodiversidad” fue creado en 1998 por Judy Singer, persona autista y activista por los derechos de las personas autistas. Este concepto define la diversidad del funcionamiento neurocognitivo dentro de nuestra especie (Hughes, 2016). Es un concepto amplio que incluye: tanto a personas neurodivergentes (aquellas con una condición que hace que su funcionamiento neurocognitivo sea significativamente diferente de un rango “normal”, en adelante ND) como a personas neurotípicas (aquellas dentro del rango socialmente aceptable). La neurodiversidad, como movimiento, aboga por los derechos de las personas ND, aplicando un marco que valora todo el espectro de diferencias y derechos de las personas, enfocándose en la inclusión y la autonomía. Inspirada en los principios de otros movimientos de justicia social, la neurodiversidad reconoce la interseccionalidad, es decir, el cómo las dificultades a las que se enfrentan las personas ND se ven agravadas por otros tipos de opresión: social, económica, laboral, étnica, sexual, entre otras. (Kapp Steven K., 2020).

Dentro de las neurodivergencias se engloban a aquellas personas con diagnóstico de CEA (condición del espectro autista, más conocido como TEA, trastorno del espectro autista), TDAH (Trastorno de déficit de atención e hiperactividad), discalculia (dificultad en el aprendizaje de las matemáticas), dislexia (dificultad en la lectura), disgrafía (dificultad en la escritura), dispraxia (dificultad motriz), trastorno bipolar, síndrome de Tourette, entre otros (Mackenzie & Watts, 2011). La reclasificación de alguna de estas condiciones se describen en el CIE-11¹.

La CEA es una condición del neurodesarrollo que acompaña a las personas durante toda la vida. Influye en la forma en que percibimos el mundo, en cómo procesamos la información cognitiva y sensorial. También condiciona la comunicación y cómo interactuamos con otras personas y con el entorno. Cada persona autista es única y presenta características y desafíos distintos. No es una enfermedad, por lo tanto no requiere cura (Baron-Cohen, 2017).

Las personas ND nos encontramos con muchas barreras en nuestra vida diaria y los establecimientos de educación superior no son la excepción (Clouder et al., 2020). Esto se debe en parte a los mitos y estereotipos que existen sobre las neurodivergencias, sumado a la falta de información fidedigna y al hecho de que nuestras discapacidades son invisibles y únicas. Es por ello que las personas ND pueden tener dificultades con alguna actividad específica. Por ejemplo, muchos autistas tienen dificultades para realizar trabajos en grupo, pero eso no quiere decir que todos los autistas tengan esta dificultad (Barnhill, 2016). Las autoras de este trabajo somos un claro ejemplo de trabajo grupal.

En Estados Unidos, Bélgica y Australia se han realizado estudios (Cai & Richdale, 2016a; Jansen et al., 2017; Kim & Crowley, 2021) sobre las dificultades que experimentan las personas autistas en instituciones de educación superior, las acomodaciones y apoyos que reciben, y las implicancias de no recibirlas.

1.- OMS. Clasificación Internacional de Enfermedades, 11.a revisión · Estandarización mundial de la información de diagnóstico en el ámbito de la salud

En Hispanoamérica hay pocos estudios hechos sobre las dificultades que las personas ND atravesamos durante nuestras trayectorias académicas en el nivel superior. Recientemente se publicó una investigación sistemática de artículos relacionados con estudiantes ND en la Universidad (Amador Fierros et al., 2021), donde se analizaron veintidós textos publicados en español. De ellos, siete fueron publicados en revistas latinoamericanas y catorce en España y Portugal. Algunos de esos trabajos se enfocan en las problemáticas de las personas disléxicas, TDAH, y autistas. Solo en algunos de ellos se proponen acomodaciones para los estudiantes ND.

Según el artículo 24 de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (13 de diciembre de 2006) y en la Ley N° 26378/2008, donde se ratifica la adhesión de nuestro país a la mencionada Convención, se reconoce el derecho a la educación. De acuerdo con esta ley, para garantizar este derecho deben hacerse ajustes razonables y prestarse apoyos en función de las necesidades individuales para facilitar la formación efectiva de estas personas. Para poder garantizar apoyos y acomodaciones a los estudiantes ND es preciso ahondar en cuáles son las barreras que más frecuentemente encuentran y dialogar con ellos para conocer cuál o cuáles son las acomodaciones y apoyos con mayor probabilidad de éxito en función de ciertas variables (posibilidad económica, infraestructura, etc.).

Por lo antes nombrado, consideramos que este trabajo aportará información cuanti y cualitativa sobre las necesidades de los estudiantes ND en la educación superior de Argentina e Iberoamérica. Que tengamos conocimiento, es el primer estudio en Argentina que aborda y sistematiza las problemáticas y barreras con las que se encuentran las personas ND adultas para acceder a la educación superior. La finalidad de este, es generar una línea de base desde la cual profundizar e implementar políticas inclusivas en las diversas instituciones de nivel superior del país. Además, y no menos importante, este estudio está realizado íntegramente por cuatro personas socializadas como mujeres autistas adultas con diagnóstico tardío de CEA-1.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó una [encuesta semiestructurada de 19](#) preguntas utilizando la plataforma de formularios de Google. Se consignó que la encuesta era de carácter anónimo y que los datos serían tratados de forma ética. Se utilizó lenguaje neutral para asegurar la accesibilidad de la encuesta a todas las condiciones de neurodivergencia y respetando la diversidad sexual de las personas encuestadas. Se hizo hincapié en la condición de neurodivergencia de las cuatro investigadoras y se realizó una presentación de las mismas a través de un [archivo*.pdf](#) que incluyó: foto, nombre, trayectoria, expectativas y motivaciones. Se crearon perfiles en redes sociales como puntos de contacto y difusión del proyecto. Se nuclearon dichos perfiles en una página de links: www.linkr.bio/cienciaautista. El grupo focal incluyó



personas mayores de 18 años, autistas y/o neurodivergentes, que residan en países de habla hispana. Es por ello que la misma se publicó en redes sociales como Instagram y en grupos/páginas de Facebook asociados a la temática (profesionales, grupo de familias o padres, asperger, TEA, neurodivergencias, TDA/H, CEA, universidades (UNLP), etc.).

La tasa de respuesta del primer día rondó alrededor de una respuesta cada 3-5 minutos. Se extrajeron los datos a los 6 días desde el lanzamiento. Los datos fueron procesados por tipo de diagnóstico (oficial/ presunción), país y residencia, género y preguntas asociadas a las trayectorias académicas de los encuestados. Solo se consideraron válidas para este trabajo las respuestas de las personas diagnosticadas oficialmente con al menos una condición de neurodivergencia. Se considera que una persona tiene diagnóstico oficial si: realizó todas las etapas estipuladas en cada país para tener diagnóstico de neurodivergencia, certificado de discapacidad o si un profesional de la salud (Lic. en Psicología, Med. en Psiquiatría, etc.) comunicó al paciente su condición en calidad de especialista.

Los datos fueron trabajados con el software Excel (Microsoft 365 Education) y RStudio. Los análisis se realizaron según las siguientes clasificaciones:

General: tiene como finalidad describir cuantitativa y cualitativamente a la población que respondió la encuesta.

Por países: en cuatro categorías según número de respuestas. Argentina (134), Chile (175), España (82), México (72), resto de países sudamericanos (55).

Por tipo de neurodivergencia: CEA (425) y otras neurodivergencias (93).

Se realizaron análisis estadísticos descriptivos y gráficos.

RESULTADOS

El total de personas encuestadas (en adelante “encuestadas”) en ese período fue de 784, de las cuales 518 contaban con al menos un (1) diagnóstico formal de neurodivergencia. Un 44,59% declaró tener diagnóstico de Condición del Espectro Autista (en adelante CEA), un 25,10% tener diagnóstico de CEA y otra neurodivergencia (en adelante ND), un 14,86% tener diagnóstico de ND, un 12,36% contestó que tenía un diagnóstico de CEA y autodiagnóstico de otra ND y un 3,09% respondió tener diagnosticado una ND y autodiagnóstico de CEA. En Argentina, el 52,99% declaró CEA, un 17,16% CEA y ND, un 16,42% ND, un 10,45% CEA y autodiagnóstico de ND y un 3,09% un autodiagnóstico de CEA y diagnóstico de ND.

La distribución geográfica de las encuestadas abarca 15 países, siendo Chile el país con mayor representación (33,78%), seguido de Argentina (25,87%), España (15,83%), México (13,90%) y el resto de los países (10,62%).

Demográficamente, la mayoría de las encuestadas se declararon mujeres (67,96%), hombres (11,07%), no binarias (13,59%), no desearon responder y/o pertenecían a otros géneros (3,88%) y el menor se declaró fluido y queer (3,5%). El rango etario varió en su

mayoría de los 18 a los 46 años (94%), siendo el rango de 25-32 años el predominante (31,72%) y el menor representado el rango de mayores de 53 años (0,97%). En Argentina, la distribución de edades y declaraciones de género fue similar a las generales.

Con respecto a los estudios finalizados, el 99,42% de las encuestadas terminaron sus estudios secundarios. De ese porcentaje, el 34,43% no siguió sus estudios o no pudo finalizarlos, un 22,24% obtuvo títulos intermedios o tecnicaturas, un 28,63% terminó estudios de grado o equivalentes y un 14,12% tituló en posgrado. En Argentina, el 100% terminó sus estudios secundarios, un 30,6% sus títulos intermedios, un 15,67% sus estudios de grado y un 6,72% sus estudios de posgrado. Actualmente el 41,31% de las encuestadas y el 41,79% de las encuestadas en Argentina continúan cursando sus estudios. El 60,23% y el 74,63% los realizan en la universidad pública, 36,87% y 20,90% en la privada respectivamente.

En relación con este dato, se le preguntó a las encuestadas cuáles eran las razones de dicha elección. Predominó la accesibilidad económica (29,76%) en la totalidad de las respuestas (en adelante, general) y 29,60% en Argentina, en segundo lugar, que la institución tenga la carrera que se desea (19,87% y 24,19% respectivamente), en tercer lugar, el prestigio de la institución (17,14%), seguido de la accesibilidad de la modalidad (16,51%) en general. En Argentina, el tercer y el cuarto puesto se intercambiaron, con un 14,08% y 14,80% respectivamente. El tener adecuaciones CEA, ambiente sensorial amigable, la inclusividad de las modalidades de cursado y evaluación y el contar con un gabinete psicopedagógico activo, puntuaron en total 7,47% y 6,86% respectivamente.

Ante la pregunta de cuáles actividades del cursado resultaban más difíciles que otras (ver Anexo, Fig.1), la opción más elegida fue la de trabajar en grupo (12,28% en general y 11,95% en Argentina), seguida de relacionarse con otros estudiantes (11,83% y 11,28% respectivamente). En general, la tercera opción más elegida fue estar en lugares con mucha gente (10,44%) mientras que en Argentina fue el tipo de evaluación (11,06%).

Se preguntó qué situaciones del cursado disminuían el rendimiento de las encuestadas (ver Anexo, Fig. 2). En general, el primer puesto fue ocupado por tener que hablar en público (12,16%), mientras en Argentina fue el medio de transporte hasta la institución (12,22%). Con respecto al segundo lugar, en general correspondió a los horarios de entrada y salida (11,71%), y en Argentina a pasar largas horas en la institución (12,06%). La tercera opción más elegida en general fue pasar largas horas en la institución (11,43%), mientras que en Argentina fueron los horarios de entrada y salida (11,90%).

Las encuestadas fueron consultadas sobre situaciones vinculadas a su neurodivergencia que disminuyeron su rendimiento académico (ver Anexo, Fig.3). Tanto en general (14,96%) como en Argentina (15,26%) la respuesta más elegida fue la acumulación de personas. Así mismo, la segunda respuesta más elegida fue la de ruidos constantes, con un 14,24% y 13,81% respectivamente. En general, el tercer lugar correspondió a la falta de descanso entre clases (62,91%) y en Argentina a la sobrecarga sensorial (12,79%).

Se preguntó sobre situaciones que facilitaron el abandonar o pensar en abandonar los



estudios (ver Anexo, Fig.4). El primer lugar correspondió a desconocer el diagnóstico de neurodivergencia, tanto en general (18,79%) como en Argentina (18,73%). El segundo lugar fue ocupado por falta de formación de los docentes en neurodivergencia (10,47%) y en Argentina (11,97%). Del mismo modo, tanto en general (9,30%) como en Argentina (11,39%), el tercer lugar fue ocupado por miedo a plantear adecuaciones académicas.

DISCUSIÓN

A diferencia de lo que indican los prejuicios populares sobre la población ND, en este estudio encontramos que ésta presenta un alto grado de alfabetización, puesto que el 99,42% de las encuestadas terminó sus estudios secundarios y un 64,99% obtuvo títulos superiores. Es más, en Argentina el 100% terminó sus estudios secundarios y más de la mitad (52,99%) concluyó estudios superiores.

La mayoría de las encuestadas realizó o realiza actualmente sus estudios superiores en instituciones públicas (60,23% y 74,63). Dicha elección se debió en su mayoría a factores exógenos, como la accesibilidad económica y la disponibilidad de la carrera elegida. A futuro, es necesario profundizar en la accesibilidad de las poblaciones vulnerables a la educación superior en el contexto socio-histórico particular, tanto en Sudamérica como en España. Argentina es un país con características únicas respecto a las políticas educativas en sus niveles superiores, encontrándose sus universidades (i.e. UBA, UNLP, etc.) en rankings internacionales de excelencia, por su aporte a la educación e investigación. Sin embargo, las reiteradas crisis económicas y sociales determinan el acceso a la educación, independientemente de la condición de neurodiversidad de su población.

En general la neurodivergencia y en particular el autismo, se caracterizan por una fuerte diferenciación en la comprensión de las dinámicas sociales (Davis & Crompton, 2021), lo cual puede contribuir a un mayor malestar por parte del estudiante ND al sentirse forzado a interactuar con pares o el no saber cómo hacerlo, en detrimento de su salud y rendimiento. Esto explica por qué las actividades más difíciles para las encuestadas fueron trabajar en grupo y relacionarse con otros estudiantes. Es por ello que instancias de formación docente, no docente y estudiantil son necesarias para concientizar a la población educativa sobre las estrategias y abordajes adecuados para incluir a las personas ND en ambientes de educación superior, de forma respetuosa y no invasiva. Así mismo, es crucial respetar los procesos formativos de los estudiantes al realizar las actividades académicas. Si una persona no se encuentra cómoda trabajando en grupo y desea hacer actividades en solitario, esto debe respetarse. En el caso de personas que demuestren un interés en socializar pero que se les dificulte, es necesario realizar una intervención para facilitar la inserción social de esa persona. La empatía y la escucha activa son indispensables en este tipo de condiciones. Ningún libro, folleto o formación van a poder suplantar la expresión explícita de la persona ND. Además, la mayoría de las personas encuestadas expresaron

incomodidad al hablar en público. Esto concuerda con lo encontrado en estudios previos en otros países (Cai & Richdale, 2016b; Knott & Taylor, 2014).

El procesamiento sensorial influye mucho en la vida cotidiana de las personas ND. Diversos factores externos como: pasar largas horas en la institución, los horarios de ingreso y egreso, los ruidos, luces fuertes, olores, estar rodeados de muchas personas, y otros diversos estímulos que pueden experimentar en el viaje hacia la institución educativa o mismo dentro de la institución, repercuten negativamente en su desempeño, tal como manifestaron las encuestadas en este estudio y en trabajos previos (Cage & Howes, 2020; Cai & Richdale, 2016b; Knott & Taylor, 2014) por lo cual, ajustes razonables durante las horas de cursado y evaluación mejorarían enormemente el bienestar de la población ND, mitigando y/o evitando profundizar los efectos negativos de los factores externos anteriormente nombrados.

El principal factor que facilitó el abandonar o pensar en abandonar los estudios de las encuestadas fue desconocer el propio diagnóstico, así como la falta de conocimiento y comprensión de las neurodivergencias por parte del personal de la institución, y tener miedo de plantear adecuaciones académicas, coincidiendo con lo ya publicado por otros autores (Cage & Howes, 2020; Cai & Richdale, 2016b; Sarrett, 2018). Estas declaraciones alertan sobre la necesidad urgente de generar e implementar políticas reales de inclusión de neurodivergencias en la educación superior. Es imperioso formar docentes con perspectiva en discapacidad en general y en neurodivergencias en particular. Las adecuaciones razonables pueden ser desde modificar el tipo de evaluación para que el estudiante pueda demostrar su trayectoria académica generando un entorno sensorialmente amigable para que la brecha con sus compañeros disminuya, hasta generar un sistema de mentorías específicas donde docentes, no docentes y estudiantes, sean ND o no, acompañen a las personas ND en la inserción y permanencia en el nivel superior.

Además, las poblaciones históricamente vulneradas, mujeres (Lockwood Estrin, Milner, Spain, Happé, & Colvert, 2021) y diversidades (Strang et al., 2020) no solo son subdiagnosticadas sino que de encontrar el diagnóstico correcto es tardíamente. Con respecto al autismo, hasta hace pocos años la comunidad científica declaraba una proporción 4:1 (Fombonne et al., 2004), y más recientemente 3:1 (Loomes, Hull, & Mandy, 2017) entre hombres y mujeres, siendo en la mayoría los hombres diagnosticados a edad temprana y por ende recibiendo apoyos durante todo su ciclo vital. Actualmente se habla de una proporción 1:1 (Burrows et al., 2022).

Las diversas coyunturas a las que nos enfrentamos las ND en nuestro cotidiano son infinitas. Las adecuaciones académicas no deben ser consideradas un lujo o un favor de una cátedra, sino que estas son una obligación por parte de la Institución y un derecho de los estudiantes. Cada institución debe trabajar activamente para implementarlas y que las mismas sean llevadas a cabo con empatía, responsabilidad y respeto. La vulneración de



las ND en ámbitos académicos debe cesar para poder garantizar los derechos básicos e integrales de las mismas.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer la buena recepción y el apoyo que recibimos por parte de toda la comunidad neurodivergente que nos ayudó con la difusión de esta encuesta, para que pueda llegar a muchas personas, y que la completaron con sus experiencias para que nosotras podamos tener material para realizar este estudio. También quedamos muy conmovidas con los agradecimientos y el apoyo que nos transmitieron en los comentarios de la encuesta.

BIBLIOGRAFÍA

Amador Fierros, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe Alvarado, I., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Rojo, P., Amador Fierros, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe Alvarado, I., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., & Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de La Educación Superior*, 50(200), 129–151. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893>

Barnhill, G. P. (2016). Supporting Students With Asperger Syndrome on College Campuses. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(1), 3–15. <https://doi.org/10.1177/1088357614523121>

Baron-Cohen, S. (2017). Editorial Perspective: Neurodiversity - a revolutionary concept for autism and psychiatry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 744–747. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12703>

Burrows, C. A., Grzadzinski, R. L., Donovan, K., Stallworthy, I. C., Rutsohn, J., St. John, T., ... Elison, J. T. (2022). A data driven approach in an unbiased sample reveals equivalent sex ratio of autism spectrum disorder associated impairment in early childhood. *Biological Psychiatry*. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2022.05.027>

Cage, E., & Howes, J. (2020). Dropping out and moving on: A qualitative study of autistic people's experiences of university. *Autism*, 24(7), 1664–1675. <https://doi.org/10.1177/1362361320918750>

Cai, R. Y., & Richdale, A. L. (2016a). Educational Experiences and Needs of Higher Education Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental*

Disorders, 46(1), 31–41. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2535-1>

Cai, R. Y., & Richdale, A. L. (2016b). Educational Experiences and Needs of Higher Education Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 31–41. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2535-1>

Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Fierros, G. A., & Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis. In *Higher Education* (Vol. 80, Issue 4, pp. 757–778). Springer Science+Business Media B.V. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6>

Davis, R., & Crompton, C. J. (2021). What Do New Findings About Social Interaction in Autistic Adults Mean for Neurodevelopmental Research? *Perspectives on Psychological Science*, 16(3), 649–653. <https://doi.org/10.1177/1745691620958010>

Fombonne, E., Heavey, L., Smeeth, L., Rodrigues, L. C., Cook, C., Smith, P. G., ... Hall, A. J. (2004). Validation of the diagnosis of autism in general practitioner records. *BMC Public Health*, 4, 1–9. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-4-5>

Hughes, J. (2016). Increasing neurodiversity in disability and social justice advocacy groups . Autistic Self Advocacy Network. <https://doi.org/10.4102/AOSIS.2021>

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Noens, I., & Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ASD in higher education: which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 71–88. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254962>

Kapp Steven K. (2020). Autistic Community and the Neurodiversity Movement. In *Autistic Community and the Neurodiversity Movement*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-8437-0>

Kim, S. Y., & Crowley, S. (2021). Understanding perceptions and experiences of autistic undergraduate students toward disability support offices of their higher education institutions. *Research in Developmental Disabilities*, 113, 103956. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103956>

Knott, F., & Taylor, A. (2014). Life at university with Asperger syndrome: A comparison of student and staff perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 411–426. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.781236>Burrows, C. A., Grzadzinski, R. L.,



Donovan, K., Stallworthy, I. C., Rutsohn, J., St. John, T., ... Elison, J. T. (2022). A data driven approach in an unbiased sample reveals equivalent sex ratio of autism spectrum disorder associated impairment in early childhood. *Biological Psychiatry*. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2022.05.027>

Davis, R., & Crompton, C. J. (2021). What Do New Findings About Social Interaction in Autistic Adults Mean for Neurodevelopmental Research? *Perspectives on Psychological Science*, 16(3), 649–653. <https://doi.org/10.1177/1745691620958010>

Fombonne, E., Heavey, L., Smeeth, L., Rodrigues, L. C., Cook, C., Smith, P. G., ... Hall, A. J. (2004). Validation of the diagnosis of autism in general practitioner records. *BMC Public Health*, 4, 1–9. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-4-5>

Lockwood Estrin, G., Milner, V., Spain, D., Happé, F., & Colvert, E. (2021). Barriers to Autism Spectrum Disorder Diagnosis for Young Women and Girls: a Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00225-8>

Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. P. L. (2017). What Is the Male-to-Female Ratio in Autism Spectrum Disorder? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(6), 466–474. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013>

Strang, J. F., van der Miesen, A. I. R., Caplan, R., Hughes, C., daVanport, S., & Lai, M. C. (2020). Both sex- and gender-related factors should be considered in autism research and clinical practice. *Autism*. <https://doi.org/10.1177/1362361320913192>

Mackenzie, R., & Watts, J. (2011). Is our legal, health care and social support infrastructure neurodiverse enough? How far are the aims of the neurodiversity movement fulfilled for those diagnosed with cognitive disability and learning disability? *Tizard Learning Disability Review*, 16(1), 30–37. <https://doi.org/10.5042/tldr.2011.0005>

Naciones Unidas, Asamblea General “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” (13 de diciembre de 2016), disponible en: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Sarrett, J. C. (2018). Autism and Accommodations in Higher Education: Insights from the Autism Community. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 679–693. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3353-4>

Strang, J. F., van der Miesen, A. I. R., Caplan, R., Hughes, C., daVanport, S., & Lai, M. C. (2020). Both sex- and gender-related factors should be considered in autism research and clinical practice. *Autism*. <https://doi.org/10.1177/1362361320913192>



Género y mujeres en la enseñanza de la historia escolar y universitaria

Milagros María Rocha

CInIG, IdIHCS, UNLP-CONICET
milagrosrocha@gmail.com

RESUMEN

La presente reseña de investigación, se inscribe en el marco de mi tesis doctoral en Historia. La misma se encuentra en curso y pretende, como objetivo general, analizar, desde una perspectiva de género, los cambios y permanencias en las culturas universitarias y escolares respecto al abordaje de la historia de las mujeres, en la ciudad de La Plata, para el período 1993-2019. Para indagar el tema bajo estudio se explora en diversas fuentes como Planes de Estudio (1993 y 2011) y programas de la carrera de Historia, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE, UNLP) y en los procesos formativos de docentes de la carrera, docentes de Historia en Escuelas Secundarias (graduados de FaHCE) y docentes en formación (practicantes del profesorado en Historia, FaHCE) a través de entrevistas en profundidad y el envío de encuestas. Asimismo se examina en las reformas educativas-curriculares disciplinares del '93 y 2006, en relación a la inclusión de la historia de las mujeres, en el nivel secundario.

Analizar las culturas escolares y universitarias nos permite desentrañar los modos de pensar y enseñar la Historia, identificando cambios y continuidades en las culturas docentes en diálogo con la Historia de las mujeres, desde una mirada relacional.

PALABRAS CLAVE: historia universitaria; historia escolar; perspectiva de género; mujeres; enseñanza

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, en materia de política universitaria, se observa una institucionalización y jerarquización de las políticas de género. En 2015, se crea la "Red Interuniversitaria por la igualdad de género y contra las violencias", en un acto inaugural en la Universidad Nacional de San Martín con la participación de más de 20 universidades, facultades e

institutos, situación que se modifica en 2018 al convertirse en Red Universitaria de Género (RUGE) en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Por su parte, en abril 2020, RUGE-CIN firma un convenio con la Iniciativa Spotlight, a través de ONU Mujeres; una iniciativa que se origina a partir de una alianza entre la Unión Europea y Naciones Unidas. Este acuerdo busca fortalecer las políticas de prevención y atención de la violencia de género en el sistema universitario, articulando entre el Estado, sistema Universitario y sociedad civil. Ante estas estrategias y modificaciones, las culturas universitarias se encuentran en proceso de revisión y transformación. Estas mutaciones se identifican en términos normativos (elaboración de protocolos ante situaciones de discriminación y/o violencia de género, implementación de la Ley Micaela en las Universidades), institucionales (creación de áreas, Direcciones) así como a partir de diferentes apuestas en pos de abordar y transversalizar la perspectiva de género en el nivel superior.

Ahora bien, el movimiento feminista no es nuevo y su vinculación con el ámbito académico tampoco. La Historia de las mujeres recobró impulso de la mano de la historia social, en especial, de la Escuela de los Annales quien recuperó experiencias de sujetos históricos antes no indagados, aunque sin cuestionar los modos en que se constituyeron las mujeres como tales.

Los estudios de Historia de las mujeres y género han tenido un importante desarrollo en el campo de la investigación y han logrado posicionarse académicamente, evidenciando la importancia de visibilizar nuevos sujetos para sugerir interpretaciones alternativas a las existentes. Sin duda, la historiografía, ha sido una de las disciplinas precursoras en promover estas indagaciones (Scott, 1996; Pita, 1998, 2020; Barrancos, 2005; Valobra, 2005, 2010; Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009, Queirolo, 2020). Como expresa Graciela Queirolo: “si la Historia de las Mujeres constituye una disciplina académica que puede intervenir en el debate actual con rigurosidad y veracidad es porque cuenta con un desarrollo profesional de casi medio siglo en las academias europeas y norteamericanas y de casi tres décadas en las academias del Cono Sur” (Queirolo, 2020, p. 4).

Si bien la reforma educativa de los '90 y posteriores modificaciones han colocado la perspectiva de mujeres y género entre las cuestiones centrales en la enseñanza (Pinkasz y Tiramonti, 2006, De Amézola, 2008), el creciente desarrollo en el campo de la producción académica en relación con la enseñanza de la historia no ha considerado la centralidad de la diferencia sexual como categoría explicativa (Elizalde, Felitti y Queirolo; 2009). Débora D'Antonio expresa algo semejante respecto a que los estudios de género y sexualidad se han constituido “en una suerte de subespecialidad que no influencia el corazón de la producción histórica (...) En los cursos de grado impartidos en las universidades nacionales, la bibliografía que aborda esta relación es prácticamente inexistente o en el mejor de los casos sólo forma parte marginal del currículum académico” (D'Antonio, 2013, p. 10). En esta línea Graciela Morgade expresa “excepto en contadas carreras de unas pocas universidades, generalmente las materias de grado o seminarios que trabajan las



temáticas feministas suelen ser optativas para la formación del alumnado” (2018, p. 39). Por su parte Barrancos (2019), Martín (2019), Fabbri y Roveto (2020) y Cruz (2021), también realizan un análisis análogo. Por otras latitudes, las españolas María Consuelo Díez Bedmar y Antonia Fernández Valencia observan algo semejante, “la escasa colaboración de las Universidades para incorporar estos estudios en la formación general del alumnado consolida el problema, ya que –salvo excepciones– solo la minoría que realiza postgrados o programas de doctorado asociados a género y feminismo accede, con seguridad, a estos estudios” (2019, p. 6)

Bajo estas inquietudes y diagnósticos nos preguntamos: ¿qué sujetxs históricos recobran voz en la enseñanza de la historia escolar y universitaria? ¿Qué cambios y continuidades se pueden analizar a lo largo del tiempo en relación al abordaje de la historia de las mujeres y género? ¿qué sucede en la carrera de Historia de la FaHCE, qué plantean lxs docentes de la carrera al respecto y cómo han sido sus procesos formativos en estas perspectivas? Asimismo, ¿qué observan las docentes de la cátedra de prácticas en las producciones de lxs practicantes, respecto al abordaje de género y mujeres? Éstas, entre otras preguntas, delimitan el campo de interés al tiempo que estructuran la investigación.

Si bien el contexto de los últimos años vislumbra cambios y visibilidad de estas perspectivas, a nuestro entender, hay un hiato entre los escenarios sociales actuales que demandan un abordaje de estos temas y los ámbitos educativos. En este marco nos interesa explorar y mapear los procesos de sedimentación, continuidad, transformación y resistencias. Para analizar tales inquietudes nos centramos en el estudio del Profesorado en Historia, (FaHCE, UNLP) y voces docentes: de la carrera, graduadxs de dicha Unidad Académica que trabajan en Escuelas Secundarias de la ciudad de La Plata y docentes en formación, practicantes de Historia (FaHCE, UNLP).

DELIMITACIÓN TEÓRICA, METODOLÓGICA Y AVANCES

Desde este encuadre se estructura el problema de investigación a partir de evidenciar que no hay hasta el momento un estudio que permita comprender de qué modo, esta importante producción académica vinculada a una Historia de las mujeres y género, es incorporada en la enseñanza de la Historia, tanto en el nivel universitario como en secundaria, en la ciudad de La Plata. Hallamos algunas investigación que indagan, por ejemplo, la presencia de contenidos sobre género en diversas carreras de grado, en la Universidad Nacional de San Juan (Benavídez, 2018), estudios de caso en Universidades españolas (Ballarín Domingo, 2013) o antecedentes específicos en Historia, que abordan la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en aulas chilenas (Moralla Gajardo, 2016) así como en la educación primaria (García Luque, 2015; Ortega Sánchez y Pagés, 2017). Estas referencias discontinuas permiten posicionar nuestra indagación sobre un campo fértil para comprender cómo ingresan las mujeres,

como sujetos/actrices y la mirada relacional, dentro de la formación histórica.

Para abordar nuestro tema de estudio nos posicionamos en el cruce de dos campos: el historiográfico, concretamente, Historia de las mujeres y género y el de enseñanza, delimitando cuatro conceptos claves: mujeres y género (Scott, 1989, 1996, 2011; Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009; Bach, 2015; Arangue, 2016; Dominguez Arranz y Sáez, 2015; Fernández Valencia, 2004, 2005; SantObiols y Pages, 2011; Manzoni, 2011; Sánchez Ibáñez y Miralles Martínez, 2014; Gallego y Moreno, 2017; Valobra y Gorza, 2018; Muñoz y Arangue, 2019, Rocha, 2021), formación (Ferry, 1997; Alliaud, 2011), currículum (De Alba, 1998; Da Silva, 1999; De Lauretis, 2000; Coscarelli, 2014; Lopes Louro, 2019; Rocha, 2019; Bolla y Rocha, 2020) y culturas escolares y universitarias (Julia, 1995; Viñao, 2002)

Desde este marco planteamos, que la renovación historiográfica que implica la Historia de las mujeres y género todavía no se evidencia en cambios estructurales en la disciplina por lo que se observa un carácter diferencial y optativo de las materias y seminarios que trabajan con estas problemáticas o se incluyen, frecuentemente, en carácter de “clase especial” (Manzoni, 2011, Rocha, 2017, 2019, Bolla y Rocha, 2020). Sin embargo, de un tiempo a esta parte esta tendencia comienza a de-sedimentarse.

La elección de la FaHCE no resulta arbitraria. Esta casa de estudios ha sido pionera en el abordaje de la temática de mujeres a partir de los años ‘80 y ‘90 con la creación de cátedras libres y, luego, con la incorporación de materias específicas en la carrera de grado.

Para indagar el tema bajo estudio se propone, como corte temporal de referencia para la investigación, el período 1993-2019. La primera fecha responde al Plan de Estudios de la carrera, bajo el que se formó un número sustancioso de docentes de la carrera de Historia. Transcurridos ocho años de su aprobación, identificamos el año 2001 como fecha en donde comienza a visibilizarse la Historia de las mujeres en materias obligatorias de la carrera. A partir del Plan de Estudios vigente (instaurado en 2011) su ingreso es más notorio y para 2019 se ha consolidado, por lo cual se toma como referencia a través de las voces y experiencias de practicantes, quienes transitaron dicho Plan y tomaron contacto con estos temas a lo largo de su trayectoria formativa. Historizar los dos últimos Planes de Estudios, desde los propios documentos y experiencias formativas, nos permite contrastar los contextos socio-históricos e historizar la formación y los procesos de resistencia y transformación curricular respecto de la Historia de Mujeres. Asimismo, pensar en el corte temporal de 1993 nos lleva a la promulgación de la Ley Federal de Educación (Nº 24.195). Posteriormente, en el año 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) junto con la Ley 26.150 referida al Programa de Educación Sexual Integral (ESI) y la Ley de Educación Sexual integral de la Provincia de Buenos Aires, en 2015 (Nº 14.744). Referenciar estas leyes permite, también, contextualizar pensando en los cambios, permanencias y resistencias. Esto se podrá relevar a partir del análisis de documentos (leyes, Diseños Curriculares de Historia y Ciencias Sociales de la Provincia



de Buenos Aires), e indagar en los procesos formativos de docentes de Historia en Escuelas Secundarias (graduados de la FaHCE que ingresaron a la carrera los primeros años del 2000), y voces docentes de la cátedra de Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia.

Las investigaciones llevadas a cabo permiten señalar dos momentos de ingreso, como expresamos, el primero a fines de los '80 y principios del 2000 influenciado, principalmente, por búsquedas e inquietudes personales de docentes-investigadores que dieron lugar al tema y que impactan/ron, sin duda, en la formación. Mientras que, en el segundo, desde 2011 en adelante si bien este criterio continúa, también se observa una apuesta política institucional más explícita y, a su vez, estas transformaciones curriculares van en diálogo con otro contexto socio-histórico, un clamor social que se intensifica desde 2015, con el movimiento Ni una menos.

La Facultad, institución que forma futuros docentes, posee incidencia y conexión con la escuela secundaria, desde sus egresados, como desde los docentes en formación quienes realizan su práctica profesional en escuelas platenses. Por tanto, resulta relevante indagar esta otra esfera, el ámbito de la escuela media, como una línea de estudio continua y de profundización del problema. Nos preguntamos, por un lado, cómo se han formado en mujeres y género estos docentes egresados de la Universidad que enseñan en el nivel secundario, qué recursos utilizan en sus clases, qué demandas reciben de sus estudiantes, cómo ponen en juego la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral, entre otras inquietudes. Y por otro, cómo han sido los procesos formativos y en formación de los practicantes de Historia, qué categorías de análisis y sujetos históricos han priorizado en sus propuestas didácticas.

A partir de las entrevistas en profundidad realizadas a docentes de la carrera y las respuestas a las encuestas online enviadas a docentes-graduados y practicantes, podremos arribar respuestas.

En suma, las instituciones universitarias y escolares se construyen sobre bases de tradición y cambios. Factores externos e internos modelan esas continuidades como aquellas transformaciones. Como sujetos institucionalizados, históricos y generados, formamos parte de ese entramado, de la historia e historias de las instituciones educativas. Esto es lo que nos interesa investigar y sistematizar, focalizándonos en un recorte microsocial de la realidad y un análisis de corte subjetivo dado por la experiencia e interpretaciones.

Dada la extensión requerida para esta presentación, en esta oportunidad exponemos, a modo de pinceladas, los objetivos generales de investigación, algunas líneas teóricas y metodológicas que permiten trazar y delimitar el campo de indagación, así como inquietudes y preguntas que motorizaron/motorizan la pesquisa en curso. Explorar en los testimonios y fuentes diversas permiten analizar y construir un mapa acerca de los cambios y permanencias en las culturas universitarias y escolares, respecto al abordaje de la historia de las mujeres, desde una perspectiva de género. En ese proceso, me encuentro.

BIBLIOGRAFÍA

ALLIAUD, A. (2011). Enseñanza, transformación y formación. Dossier. *Revista del IICE* (30), 43-56.

ARANGUE, D. (2016) La historia reciente/presente desde la perspectiva de género en la formación del profesorado. En: Jara, M. y Funes, G. (Comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado: perspectivas y enfoques actuales* (pp.195-226) Cipolletti, UNCO.

BALLARÍN DOMINGO, P. (2013). Docencia universitaria y conocimientos en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*. Nº 8, 89-106. BARRANCOS, D. (2005) Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina. La Aljaba v.9

BARRANCOS, D. (2019). Devenir feminista. Una trayectoria político-intelectua. Martín, A.L. y Valobra, A. (comps). - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

BENAVIDEZ, A. (2018). Presencia de contenidos de género en carreras de grado: El caso de la Universidad Nacional de San Juan. *Revista entorno*, junio 2018, Nº 65, 102-112. BOLLA, L., & ROCHA, M. (2020). Género y currículum en disputa. Reflexiones sobre prácticas y saberes universitarios. *Revista Tempo E Argumento*, 12(30), e0207. <https://doi.org/10.5965/2175180312302020e0207>

BUTLER, J. (2008). *Cuerpos que importan*. Barcelona: Paidós. COSCARELLI, R. (2014). Currículo universitario y formación docente. En Morandi, G. y Ungaro, A. (Comps). *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria* (pp. 95-108). La Plata: EDULP

CRUZ, V. (2021). La institucionalización de la perspectiva de género en universidades públicas: apuntes sobre experiencias (de)construidas y pendientes. En: Martín, A. L. (comp). *RUGE, el género en las universidades*. RUGE

D'ANTONIO, D. (2013). Género y clase: una mirada desde la historia social. *REMS* Nº 5/6, 9-11.

DA SILVA, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.



DE ALBA, A. (1998). *Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.

DE AMÉZOLA, G. A. (2011). La formación del profesor de historia en la Universidad Nacional de La Plata. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (15), 178-195. En:http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5021/pr.5021.pdf

DE LAURETIS, T. (2000). *Diferencias: etapas de un camino a través del feminismo*. Horas y horas.

DÍEZ BEDMAR, M. y VALENCIA FERNÁNDEZ, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío: History and History Teaching.*, N°. 45, 1-10 Recuperado de: http://clio.rediris.es/n45/articulos/monografico2019/001_010_Mon00_DiezFernandez.pdf

DOMÍNGUEZ ARRANZ, A. y SÁEZ, R. (2015) *Género y enseñanza de la Historia. Silencios y ausencias en la construcción del pasado*. Madrid: Sílex.

ELIZALDE, S, FELITTI, K. y QUEIROLO, G. (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Libros del Zorzal.

FABBRI, L. y ROVETTO, F. (2020) Introducción. Cuadernos feministas para la transversalización. En: Maffía, D. [et. al] *Apuntes epistemológicos*. Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 5-24. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2898/2470>

FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (2005). Las Mujeres en la Historia Enseñada: Género y Enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados*, 1(8), 115-128.

FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.

FÉVRIER, C. y ROUQUIER, A. (2001). El derecho al pasado: el lugar de las mujeres en la enseñanza de la historia. *Aula-Historia Social*, (7), 80-91.

GALLEGO, H. y MORENO, M. (2017). *Cómo enseñamos la Historia (de las mujeres)*. Icaria.

GARCÍA LUQUE, A. (2015). *Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia de*

la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En: Hernández, A. y otros (ed.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 165-173). Cáceres: Universidad de Extremadura

HARAWAY, D. (1995). *Ciencias, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Madrid: Sudakuir. Proletario.

JULIA, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. En A. Nóvoa, M. Depaepe y E. W. Johanningmeier (eds.) *The Colonial Experience in Education: Historical Issues*.

LOPES LOURO, G. (2012). "Extrañar" el currículum. En: Spadaro, M. C. *Enseñar filosofía, hoy*. (pp. 109-120). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

LÓPES LOURO, G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico". *Descentrada*, 3(1), e065.

MAFFIA, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la mujer*. Caracas, Enero-Junio. 12 (12), 63-98. En: <http://www.rimaweb.com.ar/wp-content/uploads/2012/07/Rev-28-063-092.pdf>

MARTIN, A. L. (2019). Trazos de una trayectoria inmarcesible. Aportes de Dora Barrancos a la relación entre género y universidad y entre ciencia y derechos. En: Barrancos, D. *Devenir feminista. Una trayectoria político-intelectual*. Dora Barrancos; compilado por Ana Laura Martín; Adriana María Valobra. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

MANZONI, G. (2011). Huellas de mujeres entre dos siglos o cómo comenzar, algún día, con la historia de las mujeres en el aula. *Clío & Asociados*, (15), 137-152. En: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr5018>

MORALLA GAJARDO, J. P. (2016). La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Estudio colectivo de casos en las Aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

MORGADE, G. (2018). Las Universidades Públicas como territorios del patriarcado. En: *Política Universitaria. La universidad hoy, a 100 años de la Reforma*. 1. Especial 5, mayo, 32-43. Instituto de Estudios y capacitación Federación Nacional de Docentes Universitarios.



PITA, V. (1998). Estudios de género e historia: situación y perspectivas. *Mora*, 4, 72-82.

PITA, V. (2020). Mirando hacia atrás... La colección de Historia de las Mujeres en Argentina. Una aventura colectiva a finales del siglo XX. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*. Mendoza, Vol. 22, 1 - 9.

QUEIROLO, G. (2020). Mujeres, Historias y Feminismos. Reflexiones desde Argentina y Chile. *ESTUDIOS de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*. Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas / INCIHUSA - CONICET. Vol. 22

REA, C. (2017). Sexualidades Dissidentes e Teoría Queer póst-colonial: o caso africano. *Revista Epistemologías del Sur*, 1(1) 145-165.

ROCHA, M. (2017). La historia del género y el género en historia. Apuntes preliminares dentro del profesorado en Historia, de la Universidad Nacional de La Plata. *Revista Clío y Asociados*, (25), 86-97. En: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8627/pr.8627.pdf

ROCHA, M. (2019). Mujeres y currículum en la formación universitaria: acerca del profesorado en historia de la Universidad Nacional de La Plata (1993-2017). 2019. Tesis (Maestría en Educación). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

ROCHA, M. (2021). Género y currículum. Acerca de la historia de la enseñanza y la enseñanza de la historia. *Revista Colombiana de Educación* (en prensa)

ROCHA, M. (2021). Mujeres y géneros en la enseñanza de la historia. Reflexiones y propuestas en diálogo con la ESI. *Ejes De Economía Y Sociedad*, 5(8). <https://doi.org/10.33255/25914669/588>

RODIGOU, M., BLANES, P. y DOMINGUEZ, A. (2013). Territorios y Fronteras de Género en la Universidad Nacional de Córdoba. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*. 23, 73-97. En: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v23n1/v23n1a05.pdf>

ROVETTO, F. [et al.]. (2020). Ley Micaela en el sistema universitario nacional: propuesta pedagógica para la formación y sensibilización en género y sexualidades / - 1a ed.- CABA: RUGE-CIN.

SCOTT, J. (1996). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas M. (Comp.). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. (pp. 265-302). México: PUEG.

SANT OBIOLS, E. y PAGÈS, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, (3) pp. 129-146.

VALOBRA, A. (2005). Algunas consideraciones acerca de la relación entre historia de las mujeres y género en Argentina. *Revista Nuevo Topo*. (1), 101-122.

VIÑAO, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades cambios. Madrid: Ediciones Morata.



Reconstrucción crítica de un relato de experiencia pedagógica para crear una propuesta de intervención académica

Erika Silvina Bauger

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP

erikabauger@yahoo.com.ar

RESUMEN

Para reflexionar, contextualizar y construir la propuesta de intervención académica haré uso de la documentación narrativa de la experiencia pedagógica que produjo mi “avivar” a los feminismos jurídicos en el contexto de las prácticas docentes en la cátedra I de Derecho Internacional Privado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. En este ámbito, las intencionalidades formativas se concretaron en la aprobación de un proyecto de extensión que articula integralmente con la docencia y la investigación para la transversalización de la perspectiva de género, los derechos humanos y los feminismos jurídicos a través de un taller con perspectiva literaria y artística que permita la construcción de un espacio de diálogo intercultural, horizontal e interseccional con la comunidad Qom de La Plata.

PALABRAS CLAVE: interculturalidad, género; derechos humanos; feminismos jurídicos; enseñanza del derecho; extensión; investigación; docencia, integralidad.

INTRODUCCIÓN

Este relato de experiencia pedagógica -si se quiere catártico- se trabajó en cinco seminarios de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata, titulados: “Problemáticas político pedagógicas de la educación superior”; “Taller sobre Prácticas de la Enseñanza”; “Extensión universitaria crítica y sistematización de las experiencias: explorando los modos de producción y circulación del conocimiento desde una perspectiva de ecología de saberes”, “Desarrollo e Innovación Curricular” y “Prácticas de intervención académica”.

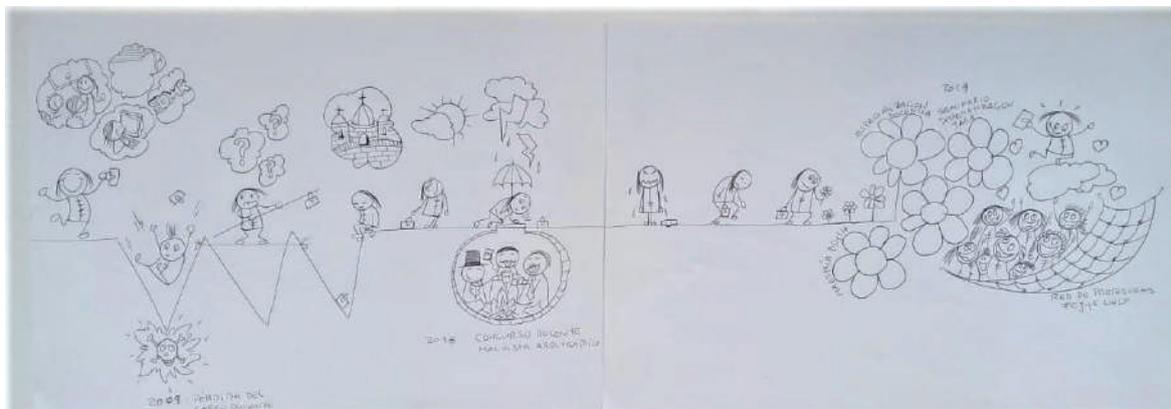
En estos seminarios se patentizó la importancia de sistematizar experiencias pedagógicas

como herramientas de análisis de nuestras prácticas docentes para construir propuestas de intervención académica innovadoras que produzcan mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Título: “Pesadilla kafkiana versus intervención divina”

A. Contexto de la situación: Prácticas docentes en la cátedra I de Derecho Internacional Privado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.



Dibujo que reconstruye los hechos

B.- Relato de lo ocurrido

“Fue en el 2009 y todavía revivo la sensación de angustia en el estómago cada vez que paso por la puerta de la Basílica San Ponciano que está a una cuadra de la Facultad. Recuerdo haber ido todos los miércoles durante meses para rezar, para pedir por mantener mi cargo de Auxiliar Docente.

En ese entonces, me desempeñaba en mi puesto confiada, entusiasmada, reconocida y segura. Me encanta dar clases, el intercambio con los alumnos y alumnas y la actualización permanente. Después de mucho tiempo a la espera de un concurso, había rendido la clase de oposición en el 2008, obteniendo un cargo ordinario de Ayudante de Primera Categoría con funciones de Adjunta. Cobraba un sueldo y tenía obra social. En verdad, trabajaba desde el año 1998 como Ayudante Alumna en la Cátedra I de Derecho Internacional Privado y en el Consultorio Jurídico de La Granja. Por supuesto, ad honorem, pero lograba mantenerme gracias a las Becas de Iniciación, Perfeccionamiento y Formación Superior en la Investigación otorgadas por la Universidad.

Esa mañana me llamaron de la Facultad para informarme que había perdido el cargo.

- ¿Cómo? - pregunté sin entender lo que escuchaba al otro lado del celular.

-Sí... lo lamento. Tengo una resolución que tenés que venir a buscar que dice que



perdiste el cargo y que tu puesto ahora es de Esteban Pérez.

– ¡No puede ser! Si yo concursé en el 2008 y gané el concurso. Tiene que haber un malentendido. Voy a llamar a mi Titular y luego voy urgente para allá. Muchas gracias por llamarme-. Corté y tardé en reponerme. No le podía hablar llorando. Era poco profesional.

Cuando finalmente llamé, textualmente me dijo: -Erikita, creí que te habías enterado del concurso y que no habías querido presentarte-. Las lágrimas irrumpieron en cataratas, desbordadas, la voz no me respondía. Como pude me despedí y corté.

Antes de salir para la Facultad, busqué papeles, documentos intentando reconstruir lo que había pasado para encontrar una explicación. Recordé que el año anterior había ayudado a mis compañeros recién iniciados en la cátedra, a preparar la clase de oposición. Les di mis clases preparadas y les ofrecí toda mi ayuda. Yo que ya tenía mi cargo ordinario, que ya tenía experiencia docente y concursal, ayudando a quienes se quedarían con mi puesto.

La persona que me atendió era una chica más o menos de mi edad que me mostró una carpeta con la desdichada resolución. Ella me había llamado al celular. No recuerdo su nombre, sólo su mirada solidaria y comprensiva. Le conté mi historia llorando sin vergüenza. Compasivamente, me explicó que debía concursar siempre que se abriera un concurso, sin importar que no hubieran transcurrido cuatro años del anterior. Se ofreció a ayudarme a recuperar mi cargo. Entre las dos trazamos un plan. Apunté en mi agenda los pasos a seguir. Y así arrancó mi “proceso” en la burocracia universitaria.

Lo primero fue conseguir una nota firmada por mi Titular en la que solicitaba un cargo interino. Esa nota debía presentarla en el Decanato. El Decano debía proponer mi designación al Consejo Directivo que se reunía los miércoles y, si todo marchaba bien, saldría la resolución favorable que me permitiría seguir trabajando y no perder la obra social. Hago un alto aquí para ilustrar mi contexto: tras una caída con los tacos, en mi frenética vida docente y abogadil me había lesionado el nervio sensitivo a la altura de la cuarta vértebra dorsal y IOMA me cubría el tratamiento.

Pacientemente, fui atravesando cada instancia: la nota, la presentación, el alegato de oreja, mi presencia estoica todos los miércoles en el segundo piso de la Facultad. Esperando una respuesta. Y luego, como una cábala, yendo a la Basílica San Ponciano. Yo que siempre fui tan mental, tan intelectual, tan científica, lo único que me quedaba era rezar.

Mientras tanto vivía de un modo provisional: seguía yendo a dar clases y al consultorio jurídico y aguardaba. En sala de profesores, mientras firmaba el libro de asistencias, me sentía una impostora a quien pronto iban a descubrir e invitar a retirar. En mis adentros repercutía la absurda paradoja de cómo una Profesora de Derecho se ve involucrada en un interminable “proceso”. Lo absurdo de enseñar a mis estudiantes y cercanamente colegas (se reciben con la materia que doy), el qué, cómo, cuándo, dónde y por qué desempeñarse en un “proceso” ante los estrados judiciales. Ya en el aula me obligaba a hacer un parate, abstrayéndome de las preocupaciones y focalizando en el tema preparado. Les estudiantes me daban ánimo sin saberlo. Cada pregunta, cada comentario y participación me devolvía

el entusiasmo. Cada “Profesora” pronunciado por les estudiantes me retornaba al pasado feliz y seguro, cuando la única preocupación era dar lo mejor de mí como docente realizando los recortes necesarios de contenidos de lo que considero valioso enseñar y aprender. La universidad que siempre había sido una institución de confianza para la transformación y la mejora de la calidad de vida de las personas, se había transformado en un campo de batalla.

Las reuniones de cátedra eran luchas internas en el contexto de la guerra fría. Me preparaba psicológicamente, respiraba profundo, sonreía y no hablaba de la situación, limitándome a callar y a tomar nota. Yo que siempre era tan locuaz y risueña, comencé a controlar todo lo que decía y a tener la sensación de que una pequeña grieta se abría entre aquella que yo era y aquella que debía ser y trataba de ser. Nadie decía nada, como si nada hubiera ocurrido. Me trataban aparentemente de idéntica manera. Pero yo sospechaba de conversaciones furtivas, de complot. Me sentía traicionada, perseguida y fuera de mi eje.

Pasaron los días, las semanas, los meses. Siempre reiterando la misma rutina de los miércoles. Como esos rituales místicos donde los gestos, las palabras y pensamientos cobran eficacia psicológica y espiritual. Cuando recuerdo hoy mi situación de entonces, me viene a la cabeza, por analogía, el poder del cristianismo, que le sugiere al creyente su condición básica e indefinidamente pecaminosa. De modo que poco a poco, me fui haciendo la idea de que mi falta de presentación en el concurso, mi inacción y las consecuencias que estaba padeciendo, constituían mi culpa, y en mi cabeza comenzó a devanarse el examen autocrítico: me dije que mi situación irregular no era producto de la casualidad, me dije que me había empezado a ver con excesiva autosatisfacción en mi condición de portadora de credenciales educativas: “Profesora”, “Investigadora”, “Ayudante Ordinaria de Primera Categoría con funciones de Adjunta”. En lenguaje llano: me había agrandado demasiado y no vi venir el cachetazo. Me reprochaba todo lo habido y por haber; sólo había una cosa que seguía sin aceptar: que me echaran de la Universidad.

Siguieron transcurriendo los días, las semanas, los meses, reiterando la misma santa rutina de los miércoles hasta casi perder la noción del tiempo, de ese tiempo provisional, de ese tiempo en stand by. Hasta que finalmente la intervención divina rompió el universo kafkiano. El milagro sucedió: las siete leyes espirituales del éxito se materializaron. El Altísimo interviniendo en los asuntos de la vida universitaria. Creer o reventar. También una mañana, llamaron de la Facultad para informarme que “gracias a Dios” había sido restituida en el cargo. Era la chica que me había ayudado, tan feliz como yo al otro lado del teléfono”.

C. Registro de experiencias. Reconstrucción crítica y recuperación de aprendizajes

Las experiencias personales vividas me permitieron antes de la pandemia, reflexionar y reconstruirlas redimensionando mi tarea docente y profesional. “Es imposible pensar las prácticas docentes sin pensar en su anclaje político burocrático” (Bauger y Bidone, 2018, p. 4).

La reconstrucción permite aprender que es necesario en el quehacer universitario incorporar saberes que no son tan “científicos”, sino más bien “políticos”. La forma en que



está regulado mi trabajo condiciona la tarea docente y determina cómo las condiciones de su regulación impactan también en la formación de una docente (por ejemplo, concursar cada cuatro años o antes si se convocara a un concurso).

Además, mis experiencias repercuten en la transmisión de subjetividades y en la predisposición frente a los estudiantes. La recorrida circular por los pasillos es un “proceso” que estoy enseñando como profesora de Derecho, para que el/la estudiante convertido/a en abogada/o pueda ir por los pasillos en un contexto burocrático como lo es el sistema judicial.

Pero no sólo la dimensión burocrática institucional atraviesa mi experiencia docente y profesional, aquí cobra especial relevancia la dimensión cultural. Revisar las experiencias encendió una llama en mi conciencia, un “despertar” y “avivar” en torno a mi autopercepción como “Profesora” y como “Abogada” desde una perspectiva de género(s): no soy igual a un “Profesor” ni a un “Abogado”. El mismo despertar y avivar que tuvo Olympe de Gouges, quien luego de luchar en la Revolución Francesa de 1789, advierte que el principio de igualdad y los Derechos del Hombre y el Ciudadano sólo contienen el estatus históricamente determinado de sujeto de derecho –macho, mayor, blanco, occidental, heterosexual, sin discapacidades y propietario-. escondido dentro del neutro universal de individuo abstracto (Bauger, 2019, 2020)¹.

Este recorrido histórico me permitió despertar la conciencia, recuperar la palabra “feminismo” y hacerla carne. Feminista es quien puede ver la desigualdad que históricamente vivieron y viven las mujeres y quiere revertir esa situación².

En la cuarta ola feminista y a partir de la marcha multitudinaria #NiUnaMenos de 2015, el primer paro internacional de mujeres #8M, las mujeres argentinas tomamos el megáfono y nuestra voz resuena en todas las escalas: global, regional, nacional y local.

Así y a la luz de los recorridos teóricos y prácticos inaugurados por otras mujeres, sólo sabiendo desde adentro como funciona nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, podemos pensar en formas eficaces para introducir en los procesos de aprendizajes y enseñanzas el análisis de género(s) y las perspectivas de trabajo situadas en los distintos contextos y ancladas en necesidades específicas de las mujeres y otras identificaciones no hegemónicas, sin descuidar la interseccionalidad de las discriminaciones múltiples que nos desafían a una educación intercultural.

1.- Cuestionando este status, redacta la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana, lo que le valió la guillotina por los propios hombres libres revolucionarios franceses.

2.- La desigualdad se expresa en las diferencias salariales que existen en relación a los varones, en el techo de cristal y el piso pegajoso en las cátedras universitarias, en el trabajo doméstico no remunerado, en el cuidado de niñas y niños y ancianas y ancianos que no son reconocidos como trabajos. La forma más extrema de esa opresión son los feminicidios. Esta situación dramática tiene un anclaje cultural que se inserta en una matriz machista y androcéntrica que necesitamos deconstruir, desnaturalizar y visibilizar para cambiar la realidad.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Propuesta innovadora de intervención académica que articula la extensión, la investigación y la docencia

La estructura del proyecto se referencia en lo enseñado por Coscarelli (2017) que explica y sistematiza cuestiones teóricas y prácticas vinculadas al sentido de los proyectos en las instituciones educativas con especial referencia a los proyectos curriculares y supone pensar las prácticas de enseñanza -para nuestro caso particular en el aula universitaria- como prácticas sociales, contextuadas y plurideterminadas, a la luz del enfoque socio antropológico y la narrativa en investigación educativa (Edelstein, 2000 y 2019).

Así, la propuesta de intervención se basa en la observación realizada a partir de las prácticas docentes y el diseño curricular de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, que demuestran una ausencia en la formación profesional con perspectiva de género, feminismos jurídicos y derechos humanos en clave intercultural e interseccional. La importancia del proyecto estriba en pensar a la extensión universitaria como actividad que permite la construcción de saberes en consonancia con prácticas supervisadas en territorios, bajo modalidades institucionalmente articuladas y acompañadas. Y la propuesta de innovación integraría a la extensión dentro del marco de las prácticas pre- profesionales. Los proyectos y programas de extensión que actualmente se llevan a cabo en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales entienden a la extensión no siempre como trabajo territorial³. Con excepción del programa de consultorios jurídicos gratuitos, la mayoría de los mismos se llevan a cabo en los ámbitos académicos y no en los barrios. Esto es importante a la hora de reflexionar, explorar y proponer proyectos de extensión crítica que permitan construir modos de producción y circulación del conocimiento desde una perspectiva de “ecología de saberes” (De Sousa Santos, 2006).

La universidad es un actor político fundamental para dar respuesta y acompañamiento a procesos que se dan en los territorios donde se ubica. Al ser uno de sus pilares, la extensión es pensada y revisada tanto institucionalmente como socialmente, en cada momento de su implementación; pero muchas veces ha quedado relegada o incluso ha sufrido los embates de las culturas institucionales que la dejan en un lugar de menor importancia con respecto a la docencia o a la investigación. Ésta, también, es una motivación a la hora de pensar que la extensión puede ser una gran herramienta de intervención para formar profesionales comprometidos con sus contextos sociales.

Si hablamos de innovación, Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2012) nos refieren a “un proceso que consiste en introducir elementos nuevos en lo que ya veníamos haciendo

3.- Los Programas y Proyectos de la FCJyS se pueden consultar en <https://www.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/programa-salud-mental-y-derechos-humanos.html>



a través de acciones que llevará un tiempo completar y que exigen una cierta continuidad y esfuerzo” (p. 27). En la misma línea, para la UNESCO (2016):

Es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos (p. 6).

Por su parte, Fernández Lamarra (2015), luego de realizar una exhaustiva revisión bibliográfica acerca del concepto de innovación, sostiene que es un término proveniente del ámbito empresarial que cobra diferentes sentidos cuando se lo utiliza en otras disciplinas y supone una negociación permanente entre actores y resistencias. Agrega además que cuando se introducen elementos de innovación “suele omitirse su sistematización y evaluación. Ambos procesos, la sistematización y la evaluación de innovaciones resultan fundamentales para dar cuenta de su eficacia y fomentar su transferencia a nuevas experiencias y contextos” (p. 39). Además, el autor enfatiza que la característica de la innovación es que debe ser duradera, debe tener alto índice de utilización y estar relacionada con algo sustancial. Se busca, por lo tanto, y citando a Ezcurra (2011), involucrar la enseñanza en las aulas desde adentro, participando del cambio: de la periferia al centro, siendo el centro la enseñanza.

Partiendo de la idea fuerza respecto a que la educación es un derecho que da derechos, la propuesta se implementará en talleres en espacios comunitarios, con enclave barrial que faciliten el acceso a la justicia. El contenido del taller versará sobre formación en género y derechos humanos en clave intercultural.

La metodología propiciará herramientas de perspectiva literaria y artística, contenido audiovisual comunicacional, previa convocatoria abierta. El objetivo principal es generar la construcción de herramientas para prevenir y afrontar problemáticas de género y derechos humanos desde una perspectiva crítica intercultural. Entendemos que tales conflictividades suceden en todos los ámbitos y espacios que el sujeto habita y transita, sea doméstico, laboral, escolar, comunitario barrial e interpersonal. Se abordará el logro del objetivo, a partir de procesos de enseñanza y aprendizaje que impliquen el reconocimiento e identificación de situaciones y su posterior resolución a través de la aplicación de los saberes adquiridos e integrados a la subjetividad de las/os participantes del taller. Para ello, se requiere en primer lugar la concientización acerca de las problemáticas.

Se llevarán al taller textos literarios y material audiovisual en lenguaje claro, para la construcción colectiva de conocimiento, a partir de los disparadores que surgen de la relación con la lectura y la comprensión colectiva de los textos. Se trabajarán en forma grupal las herramientas para la prevención y el abordaje de situaciones conflictivas, priorizando la participación de los concurrentes en las conclusiones, estrategias, instrumentos de análisis y acción.

Incluiremos también, la sistematización de experiencias como método para recuperar,

reflexionar, evaluar y difundir la propuesta desde la integralidad que supone la articulación y diálogo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la investigación y la extensión.

BIBLIOGRAFÍA

Bauger, Erika S. y Bidone, Andrea (2017). Análisis de las Prácticas de la Enseñanza. Trabajo final del Taller de Análisis de las Prácticas de Enseñanza de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP). Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77410>

Bauger, Erika Silvina, Lora, Laura N., Toranzo, María Rosana y Zas, Oscar (2019). Formación y contenidos transversales en la enseñanza del Derecho. En Orler, José (comp.). Enseñanza del Derecho en el siglo XXI: Desafíos, innovaciones y proyecciones. La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP).

Bauger, E. S. (2019). Perspectiva de géneros y feminismos jurídicos en la enseñanza del derecho. *Derechos En Acción*, 11(11), 277. <https://doi.org/10.24215/25251678e277>

Bauger, E. S. (2019). Plan de actividades docentes, de investigación y extensión universitarias en Derecho Internacional Privado. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87876>

Bauger, E. S. (2020). Propuesta de intervención: Talleres con perspectiva literaria de formación en género y derechos humanos en clave intercultural. *Trayectorias Universitarias*, 6(11), 043. <https://doi.org/10.24215/24690090e043>

Bauger, E. S. (2020). Feminismos jurídicos y pluriculturalidad: ensayando una visión en tiempo de pandemia. *Derechos En Acción*, núm. 16, 16, 437, 2020, pp. 625-677.

Bauger, E. S. (2020). El amparo colectivo para garantizar el derecho de igualdad laboral y no discriminación en razón del género. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional De La Plata*, núm. 50, 049, 2020, pp. 357-388.

Bauger, E. S. (2021). Ensayando recetas para transversalizar la perspectiva de género feminista y los derechos humanos en las prácticas de enseñanza del Derecho Internacional Privado. *Trayectorias Universitarias*, 7 (13), e082, 2021 ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e082>

Bauger, E. S. (2021). Capítulo 3: "Perspectiva de Géneros y enfoques no binarios. Prácticas de enseñanza del derecho con perspectiva de género(s) y derechos humanos en contexto de pandemia". En José Orler ... [et al.]; editor literario Julieta Duedra; Josefina Napal; Rodrigo



Atencio; prólogo de Pablo Lazzatti; Analía Reyes *Enseñar Derecho en tiempos de pandemia: debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente* (pp. 153-157). 1a ed. - La Plata: Editorial: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2021. Libro digital, PDF. Archivo Digital. ISBN 978- 950-34-2001-0

Bauger, E. S., Ciancio, a., Lazzatti, P. y Lezcano, J. (2021). "Análisis de experiencias educativas". En José Orler ... [et al.]; editor literario Julieta Duedra; Josefina Napal; Rodrigo Atencio; prólogo de Pablo Lazzatti; Analía Reyes *Enseñar Derecho en tiempos de pandemia: debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente* (pp. 189-191). 1a ed. La Plata: Editorial: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2021. Libro digital, PDF. Archivo Digital. ISBN 978- 950-34-2001-0

Buquet Corleto, Ana Gabriela (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. Perfiles Educativos, vol. XXXIII, pp. 211-225. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México.

Coscarelli, M. (2017). Curriculum e institución. En: S. Picco y N. Orienti (Coords.). Didáctica y currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. La Plata: EDULP. (Libros de cátedra. Sociales) Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>

De Sousa Santos, B. (2006). Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En publicación: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). Agosto. 2006. ISBN 987-1183-57-7 Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>

Edelstein, Gloria (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. *Revista IICE*, Año IX, Nº 17 (pp. 3-7). Buenos Aires: Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

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* (Cap. 6). Buenos. Aires: Noveduc.

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.

UNESCO (2016). Innovación Educativa. Serie: Herramientas de apoyo para el trabajo docente. Oficina de Lima, Perú. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf>

Suárez, Daniel, Ochoa, Liliana y Dávila, Paula (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Proyecto Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y Organización de Estados Americanos. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>

Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). Innovación y cambio en las instituciones educativas. Homo Sapiens Ediciones.



Una experiencia de accesibilidad para un alumno ciego en clases de matemática universitaria

Félix Alejandro Aloé
Lucila Daniela Calderón
Tomás Falco*
Nicolás Kepes

Facultad de Ciencias Exactas, UNLP
Facultad de Informática, UNLP*
faloe@mate.unlp.edu.ar
lcalderon@mate.unlp.edu.ar
tomasfalco932011@gmail.com
nkepes@mate.unlp.edu.ar

RESUMEN

La experiencia que se comparte aquí es parte del trayecto de la cursada de un estudiante ciego, las adaptaciones metodológicas y las decisiones curriculares que se llevaron adelante para crear condiciones accesibles a la cursada por parte del estudiante. La misma fue construida participativamente entre los cuatro autores de esta comunicación en las clases de Matemática 2 (Análisis Matemático 1) en la Facultad de Informática (FI) de la UNLP.

Tras adaptar el material de estudio de la asignatura para su accesibilidad a través de un lector de pantalla, surgió el reto de acompañar activamente al estudiante en el curso presencial.

Entre los objetivos principales planteados antes del inicio de la cursada se encuentran: la **construcción de un canal de lectoescritura** compartido entre el estudiante y sus docentes, de modo que el alumno pueda contar con un modo de presentar sus cálculos y razonamientos a la hora de resolver una actividad de matemática, así como generar **instrumentos y etapas de evaluación y acreditación** que contemple las necesidades de accesibilidad del estudiante.

PALABRAS CLAVE: Accesibilidad académica; Educación Inclusiva; Matemática; Educación Superior

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, la Facultad de Informática (FI) de la UNLP ha registrado inscripciones de estudiantes ciegos y sordos, lo cual llevó a varios movimientos institucionales¹ así como también fueron emergiendo distintas experiencias que trajeron consigo nuevos desafíos (vg: Arouxet, Cobeñas & Grimaldi, 2019; Aloé, D'Urzo & Reyna, 2020). Puntualmente, en el caso de los docentes de Matemática, no demoró en surgir la inquietud en la problemática didáctico-pedagógica que se presentaba. Comenzaron a surgir proyectos de investigación² y búsqueda de desarrollos³ (vg. Aloé, D'Urzo & Reyna, 2022).

La experiencia que compartiremos fue construida en la clase de Matemática 2 entre el estudiante ciego, una docente, el coordinador de la materia y un colaborador externo.

Marco

Antes de que Tomás inicie la cursada de la asignatura, un grupo de integrantes del PPIDX062 comenzó a indagar acerca de la *educación inclusiva* y la perspectiva político-pedagógica que significaba el marco que se propone desde este paradigma.

No sólo podemos encontrar un amplio marco legal-normativo que vuelve urgente la necesidad de trabajar en la construcción de herramientas institucionales que den respuesta al *derecho a la educación*, sino que además es imprescindible la incorporación de miradas que podrían ser novedosas para nuestra cultura laboral asentada y aceptada.

En ese sentido, nos reafirmamos en el derecho a la educación consagrado por leyes nacionales que han ratificado como propia⁴, y con jerarquía constitucional⁵, a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asimismo, no desconocemos que la misma UNLP, desde su preámbulo, “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” (Estatuto de la UNLP).

Es así que adoptamos el Modelo Social de la discapacidad, el cual reconoce que en nuestra sociedad, tal como la habitamos, se presentan barreras de todo tipo (físicas,

1.– La FI cuenta con una Dirección de Accesibilidad que ha generado lazos y destinado recursos para mejorar el acceso de personas con discapacidad a la facultad.

2.– vg. PPID X062: “Enseñanza de las ciencias exactas y naturales en aulas inclusivas: estudio, en el marco de investigación/acción participativa, de nuevas estrategias didáctico-pedagógicas para estudiantes universitarios ciegos o sordos. Primera etapa: matemática” fue aprobado en la convocatoria 2020 de PPID de la Universidad Nacional de La Plata.

3.– También conocemos acerca de una rica experiencia en Matemática 1, pero no existen publicaciones al respecto.

4.– La Ley 26378, aprobada en 2006 y ratificada en 2008, le otorga fuerza de ley a la Convención.

5.– La Ley 27044, del año 2014, le otorga jerarquía constitucional a la Convención y reafirma la “necesidad de garantizar que las personas con discapacidad los ejerzan [a sus derechos] plenamente y sin discriminación”



actitudinales, conceptuales, etc) que construyen un escenario de exclusión para las personas con discapacidad, ya que no pueden adaptarse a las condiciones reinantes y en definitiva esas condiciones los configuran como discapacidades (Cobeñas et. al., 2021; Barton, 2009). Así, el Modelo Social de la discapacidad entiende que quienes deben adaptarse son los entornos, las prácticas y las instituciones y no las personas; de ese modo “...aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal... sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, diálogo civil, entre otros” (Palacios A., Bariffi F, 2007, p. 19).

Desde esa posición se desarrolló un apoyo para la accesibilidad del material de estudio de Matemática 2 (Aloé, D'Urzo & Reyna, 2022), logrando que el mismo pueda ser correctamente leído por un lector de pantalla de licencia libre (NVDA) . Ese apoyo significó la *traducción literal*⁶ de las expresiones matemáticas (que no pueden ser reconocidas por los lectores de pantalla) y, de ese modo, el estudiante contó con la posibilidad de leer el apunte de la asignatura. El apoyo en cuestión fue construido junto a Tomás, en un trabajo participativo en el que se tuvieron presentes las condiciones en que el alumno ha venido estudiando y los modos que le han resultado en su trayecto de formación. Es decir, en sintonía con la noción de *apoyo* que definió la ONU en el Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad (A/HRC/34/58, ONU, 2016.), en el cual se reafirma la importancia de incluir a las personas con discapacidad en la toma de decisiones sobre la construcción de esos apoyos, dado que son quienes pueden reconocer cabalmente qué tipo y calidad de apoyo necesitan.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Les actores:

La experiencia que compartimos aquí fue construida en la clase de Matemática 2 (Análisis Matemático 1), en la FI de la UNLP, entre el estudiante (Falco), el coordinador y profesor de la materia (Kepes), la Jefa de Trabajos Prácticos (Calderón) y un colaborador externo (Aloé).

El *actor externo*⁷ formó parte de la experiencia ya que desde hace un tiempo ha venido trabajando, junto al estudiante y otro grupo de personas, en la accesibilidad sobre el material de lectura.

6.– Se recuperaron las formas habituales de leer las expresiones en voz alta, de modo tal que se reemplazaron las expresiones en notación matemática por leyendas literales que luego el lector de pantalla podría leer sin dificultad. Asimismo, cada gráfico en el apunte fue comentado de tal manera que el estudiante pudiera conocer qué se presenta en esa gráfica y cuál es el sentido que se quiere compartir a partir de ellas.

7.– Además de ser docente de matemática en otras asignaturas y otras facultades, desde hace un tiempo forma parte de un proyecto de investigación (PPID X062) que indaga sobre educación inclusiva. Participa de la experiencia propiciando la reflexión sobre inclusión, así como en la construcción de apoyos para la cursada de Tomás.

Por su parte, el *estudiante* contaba con el material adaptado para su accesibilidad. Le resultó muy útil. El lector de pantalla puede leer bien las expresiones matemáticas. La descripción de los gráficos le permiten ordenar y completar las ideas que están presentadas en los ejemplos. Los cálculos descriptos en palabras son fáciles de seguir. Además, al tratarse de un archivo .doc puede editarlo para reorganizar el texto para su mejor comodidad.⁸

El *profesor* ya había tenido como alumno a Tomás (en esa oportunidad cursó hasta la mitad de la asignatura). Así que ya contaba con una reflexión acerca de cómo interactuar con él. Cuando desarrolla la instancia de introducción desde el pizarrón, siempre tiene en cuenta la presencia del estudiante ciego. Es consciente de que ello lo llevó a modificar su lenguaje, procurando ser más preciso en cuanto a ubicaciones espaciales o referencias gráficas.

Para la *Jefa de Trabajos Prácticos* es la primera vez que tiene en el aula un estudiante ciego. Sus inquietudes y preocupaciones giran en torno a cómo dirigirse al estudiante, con el cuidado de no ser estridente o bulliciosa, pero también en cuanto a cómo comunicar las ideas que, reconoce, suelen tener una gran carga visual.

Delinear la cursada

Luego de la construcción del apoyo para la lectura del material se nos presentaba el desafío de la cursada presencial del estudiante ciego en Matemática 2. Nos reunimos, el actor externo y el coordinador de la materia, para reflexionar acerca de los requerimientos que usualmente tiene un estudiante para cursar la asignatura, así como los términos y modos de evaluación y acreditación de sus contenidos. Concretamente, se espera que el estudiante pueda resolver actividades que se presentan en clase y, a partir de estas actividades, construir los modos de expresar sus resoluciones de manera escrita.

Reflexionamos acerca de las posibilidades de construir apoyos para la cursada de Tomás⁹. Se plantearon dos objetivos principales: construir herramientas de lectoescritura acordadas entre los docentes y el alumno; evaluar en varias etapas, con exámenes más cortos, en lugar de un par de parciales que aglutinan varios temas.

Por parte del estudiante surgió la propuesta de utilizar la *traducción literal* (con la que se construyó accesibilidad sobre el material de lectura de la asignatura) como herramienta para construir ese modo de lectoescritura. No era una tarea fácil pues en la historia académica del estudiante nunca antes se le había pedido que escriba y registre sus resoluciones. Él mismo referenció que a lo largo de sus trayectos de formación el modo en que fue evaluado, y la manera en que se le presentó el trabajo en el aula, fue a través de la oralidad, nunca (o

8.– Separando ejercicios cuando le parece necesario. Incluso colocando marcadores que le permiten reconocer mejor las partes del texto y, eventualmente, encontrar rápidamente lo que desea cuando realiza una búsqueda en el apunte.

9.– El estudiante, junto a otros estudiantes ciegos, ha manifestado que la evaluación es uno de los obstáculos que ellos identifican como notorio.



rara vez) a partir de la sistematización de los razonamientos y desarrollos de cálculos por medio de registros escritos.

El objetivo de construir el canal de lectoescritura compartido entre el alumno y sus docentes se daría en un escenario de aula que está fuertemente marcada por el trabajo de los alumnos en clase. La estructura habitual de las clases de Matemática 2 implica una sucinta presentación de los temas por parte del profesor, de manera expositiva pero propiciando la participación de los estudiantes mediante diálogos conducidos, desde el pizarrón, a medida que el docente va avanzando con la introducción de los tópicos de esa clase. Luego de ese momento, y durante el resto de la clase, los estudiantes trabajan en el aula sobre las actividades que están en la guía de estudio. De ese modo, el plantel docente completo (Profesor, JTP, ayudantes) comparte con los estudiantes gran parte del tiempo de la clase en un ámbito de trabajo en el cual se reflexiona sobre los ejercicios propuestos, disponiendo del material de estudio para buscar los conceptos que permitan resolver los ejercicios, se discute entre compañeros y los docentes participan de esas reflexiones cuando son convocados así como cuando lo observan necesario.

En ese contexto; de trabajo colaborativo en el aula; de intercambio de ideas entre estudiantes y docentes; de conversaciones y reflexiones acerca del tema de la clase; a medida que se va aprendiendo aquello que no se sabe hacer, haciéndolo; en el cual cada estudiante va construyendo su modo de escribir, registrar, entender y compartir sus razonamientos; en donde los docentes acompañan estas reflexiones y debates para colaborar en la construcción de esas aptitudes en los estudiantes; se desarrolla la experiencia de la cursada de Matemática 2 con Tomás.

Inicia la cursada

El estudiante era consciente de que cursar Matemática 2 traía consigo la necesidad de construir un modo de lectoescritura para poder contar las resoluciones de los ejercicios que se le propongán. Por propuesta de Tomás, desde el inicio de la cursada se planteó la *traducción literal* como punto de partida para su modo de escribir. Así, la tarea que se debía realizar en clase consistía en articular con este material de estudio una propuesta de trabajo que permitiera al estudiante recuperar los modos accesibles del apunte y, partiendo de allí, construir un canal de lectoescritura compartido entre el estudiante y su grupo de docentes.

En el primer encuentro en el aula, en el que participamos los cuatro autores de esta experiencia, comenzamos a plantear acciones concretas. Se le señaló al estudiante un ejercicio específico del material de estudio, el cual debía ser resuelto para la próxima clase. Se trabajaría sobre ese ejercicio.

A la clase siguiente, Tomás no había resuelto por escrito el ejercicio. Sin embargo, al conversar con él pudimos observar que comprendía bien la consigna y que podía dar una respuesta. En la conversación pudimos indagar acerca de aquellas preguntas que

él fue respondiéndose para llegar a la respuesta que ofrecía. Conversamos acerca de la importancia de explicitar esos razonamientos, de registrar los cálculos involucrados. Compartimos con el estudiante que esa es la tarea que enfrenta cada alumne, sentarse con la consigna y sentirse en infinita soledad frente a la hoja. Debía escribir.

Entonces, dado que no estaba en su cultura estudiantil, resultó muy importante compartir con Tomás el modo en que habitualmente escribimos las resoluciones para comunicar los detalles de los cálculos, en cada paso sucesivo del despeje de una ecuación, por ejemplo. Renglón por renglón, escribiendo cada modificación en el cálculo en la línea inferior y así siguiendo. De ese modo, acordamos que cada paso “explica” lo que está razonando quien lo resuelve.

El estudiante continuó solo con la actividad. Luego de un tiempo, cuando les docentes volvieron a acercarse, sólo había realizado el cálculo inicial de la resolución de la inecuación que debía resolver. A través de la conversación, notamos que sabía exactamente cómo seguir, pero no había podido escribir ese desarrollo. Reflexionamos acerca de cómo continuar con el registro de los cálculos y razonamientos, los cual destrabó la escritura del estudiante y continuó, solo, con la tarea hasta concluir de manera aceptable.

En esa escritura aparecían algunos modos que debían ser acordados con les docentes. Por ejemplo, la manera en la que el estudiante escribía potencias no era usual para les docentes: El estudiante escribía $x/pot2$ para referirse al cuadrado de x , sin embargo se acordó que esa forma era posible. Lo importante fue que Tomás y sus docentes habían acordado un código compartido.

Luego, en las clases siguientes, les docentes trabajaron de manera similar con Tomás, ya sin la presencia del actor externo (quien discontinuó las visitas al aula) pero en constante comunicación con él entre clases, compartiendo avances y reflexiones sobre lo que se estaba pudiendo hacer.

La cursada anual

Después de algunas clases, a partir de una charla con Tomás, el coordinador de la asignatura propuso hacer una cursada anual (lo habitual es que sea semestral). Esa posibilidad fue presentada también al Secretario Académico y a la Dirección de Accesibilidad de la FI, quienes avalaron la modalidad.

Así, el período que se dispone para construir la experiencia contará con más tiempo para avanzar sobre el objetivo que el estudiante registre sus resoluciones, así como cuenta con la posibilidad de espaciar las evaluaciones para que no resulten una innecesaria carga continua en la cursada del estudiante.

Evaluación

En sintonía con la opción de cursada anual, se diseñó un modo de evaluación que contemple estos tiempos y que, a su vez, respete la mirada del estudiante en tanto él ha



observado como un obstáculo notable la extensión de los exámenes. Se propone, entonces, una serie de evaluaciones que vayan recorriendo todos los temas de la asignatura: Dominio de función, límite de una función, continuidad, derivadas, aplicaciones de la derivada, integrales, aplicaciones de la integral.

Hasta el momento se han realizado las evaluaciones de dominio y límite. El estudiante ha mostrado que maneja razonablemente los conceptos y puede resolver las actividades planteadas, de forma escrita, usando los modos acordados con sus docentes. Al inicio del segundo semestre se espera poder evaluar continuidad de funciones, con lo cual en el transcurso del semestre se seguirá trabajando en los temas que siguen y se estima que se desarrollará una evaluación por mes (aproximadamente) hasta completar el curso de la asignatura.

CONCLUSIONES

Esta experiencia nos ha modificado a todos quienes participamos. Hay quienes hemos reafirmado nuestra posición respecto del derecho a la educación, otros que hemos podido reconocer como posible aquello que no imaginábamos que lo fuera.

En lo concreto de la experiencia, fue un aprendizaje notorio haber podido generar el modo de lectoescritura como apoyo para todos los participantes: estudiante y docentes. De ese modo, aquello que se configuraba como incógnita al inicio de la cursada, se transformó en posibilidades a medida que el diálogo entre todos fue creciendo, la confianza se fue asentando y la apertura a nuevas formas se afianzó.

En la construcción de ese canal de lectoescritura compartido ya han aparecido modificaciones que los actores consideran una mejora. Por tomar un ejemplo que comentamos en este trabajo, para escribir una variable elevada al cuadrado el estudiante usaba la expresión $x/\text{pot}2$ pero luego adoptó, sin mayor dificultad, la forma x^2 cuando el profesor le presentó esa posibilidad. Lo cual indica que la manera que se halló en la traducción literal, para que el lector de pantalla lea en voz alta las expresiones matemáticas, no siempre resulta la más cómoda a la hora de registrar las resoluciones. Por situaciones como la del ejemplo, se ha propuesto introducir algunas formas propias de la sintaxis de LaTeX¹⁰ para proporcionar modos de escritura posible. Se seguirá trabajando en afianzar esas formas de escritura durante el segundo semestre.

Además, la experiencia otorgó una gran posibilidad de reflexión sobre la práctica docente y lo culturalmente instalado sobre esa práctica. En las clases de Matemática 2, cuando llega el momento de trabajo en clase, los docentes recorren el aula mostrándose disponibles para la consulta, la conversación, la reflexión. Ello genera que los estudiantes se sientan convocados a trabajar e incluso, cuando ven un docente cerca, a consultar. En

10.– LaTeX es un procesador de textos científicos muy utilizado en el ámbito académico de la matemática como de otras áreas. Usar algunas de las sintaxis de este método de procesar textos, podría aportar un modo de escritura que puede ser más usual entre docentes matemáticos, otorgándole al estudiante una herramienta que pueda serle útil para comunicar sus razonamientos en otras instancias más allá de Matemática 2.

ese intercambio el estudiante se expone, muestra lo que ha podido hacer o aquello en lo que no sabe cómo avanzar. En ese momento le docente tiene la posibilidad de señalar sobre el cuaderno, sobre lo que el alumno hizo, para generar la conversación que provoque la reflexión que el alumno está recorriendo.

En el caso de Tomás, no estaba muy claro para los docentes cómo actuar. Había que ser más explícitos y tenían ser invasivos con él. Pues era necesario acercarse a preguntarle porque él no les llamaba para consultar. La presencia del actor externo, quien ya tenía trato fluido con el estudiante, les ayudó a descubrir que esa acción no era invasiva si lo que se busca es incluir al estudiante en una actividad. Reconocer la presencia de los modos que se asientan en nuestra práctica, cómo ellos pueden convertirse en obstáculo, es un paso importante para comenzar a deconstruir nuestras costumbres en la práctica docente.

El estudiante, por su parte, reconoce que la continuidad en la secuencia de actividades que se desarrolló¹¹, le ha sido clarificadora en cuanto a la rutina que debe construir para poder llevar adelante el estudio de la asignatura. Tiene una gran expectativa respecto de lo que pueda pasar en el segundo semestre.

Entendemos que se ha logrado dar un gran paso en la posibilidad de generar accesibilidad para la cursada de Tomás, sin embargo no creemos que la experiencia sea completa. Quizá quede la deuda de construir escenarios de verdadera inclusión, en el que el estudiante ciego pueda interactuar con sus pares y recorrer desde esa interacción la construcción del conocimiento. Tal vez lo que se haya hecho sólo alcance para que el estudiante ciego pueda cursar la asignatura, pero sin duda hemos aprendido mucho, sobretudo los docentes, en esta experiencia que puso a prueba nuestra capacidad de reflexionar sobre la propia práctica. Todo esto en compañía del estudiante ciego, pues creemos en su bandera: Nada sobre nosotros sin nosotros.¹²

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M; Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008.

Aloé, F., D'Urzo, P., Reyna, M. (Junio, 2020). Estudio de situación de estudiantes ciegos en la Facultad de Informática de la UNLP. Trabajo presentado en "3° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública". *El proyecto político académico de*

11.– Trabajar en clase con una actividad, llevarse a casa una tarea similar a lo que se hizo en clase, volver a clase para terminar de reflexionar con la tarea resuelta y luego comenzar con una nueva actividad en clase, para llevarse a casa una tarea, y así siguiendo.

12.– Este lema fue enarbolado por quienes impulsaron la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Esta proclama del colectivo de personas con discapacidad los posiciona como sujeto de derechos, declarándose protagonistas activos de la sociedad que promueven los cambios para derribar barreras



la Educación Superior en el contexto nacional y regional. La Plata, Junio de 2020. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/111431>

Aloé, F., D'Urzo, P., Reyna, M. (2022): Acceder a Matemática 2. A ciegas por Análisis 1. Artículo en referato. Enviado a Revista de Educación Inclusiva.

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.

Barton, L. (2009) Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 137-152

Cobeñas, Grimaldi, Broitman, Sancha, Escobar (2021). La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad / Pilar Cobeñas ... [et al.]. - 1a ed. - La Plata: EDULP, 2021. Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-8348-90-2.

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

Escobar, M.; Grimaldi, V. (2015). El conocimiento matemático como derecho. Nuevas coordenadas políticas para pensar y transformar las prácticas de enseñanza. IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8077/ev.8077.pdf

Katz, S., & Danel, P. M. (2011). Hacia una universidad accesible. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

Palacios, Agustina y Bariffi, Francisco (2007). La discapacidad como una cuestión de derechos humanos Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ediciones Cinca, S. A.

Rodriguez, Eduardo y Véliz Maximiliano (2016). Décimo Segundo Congreso Argentino de Educación Matemática (XII CAREM), que ha de celebrarse en Buenos Aires (Argentina) los días 15, 16 y 17 de septiembre de 2016, organizado por la Sociedad Argentina de Educación Matemática (SOAREM).

Normativas:

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 Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad, A/HRC/34/58, ONU, 2016. disponible en <https://www.refworld.org/es/docid/58b00acb4.html>

Ley 27.044 de 2014. Otórgase jerarquía constitucional en los términos del artículo 75, inciso 22 de la Constitución Nacional, a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial, 22 de diciembre de 2014.





ISBN 978-950-34-2237-3



9 789503 422373

