



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
Compartir Igual 4.0 Internacional



Reflexiones acerca del trabajo en el aula-taller para comprender un texto disciplinar
Ivone Gabriela Quispe, Fernando Giudici, Augusto Núñez, Cecilia Torres, Marisol Vedia
Trayectorias Universitarias, 8 (15), e110, 2022
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e110>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Reflexiones acerca del trabajo en el aula-taller para comprender un texto disciplinar

Reflections about the work in the classroom-workshop to understand a disciplinary text

Ivone Gabriela Quispe

<https://orcid.org/0000-0003-1185-9008>

arq.ivonequispe@gmail.com

Instituto de Teoría Historia y Crítica del Diseño (IDIS) | Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño | Universidad Nacional de San Juan

Fernando Giudici

<https://orcid.org/0000-0002-7578-9769>

fjudici@hotmail.com

Instituto de Teoría Historia y Crítica del Diseño (IDIS) | Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño | Universidad Nacional de San Juan

Augusto Núñez

<https://orcid.org/0000-0002-5849-3683>

augusto.arq@gmail.com

Instituto de Teoría Historia y Crítica del Diseño (IDIS) | Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño | Universidad Nacional de San Juan

Cecilia Torres

<https://orcid.org/0000-0001-5273-6691>

ceciliaalejandratorres@gmail.com

Instituto de Teoría Historia y Crítica del Diseño (IDIS) | Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño | Universidad Nacional de San Juan

Marisol Vedia

<https://orcid.org/0000-0003-3660-1003>

marisolvedia@gmail.com

Instituto de Teoría Historia y Crítica del Diseño (IDIS) | Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño | Universidad Nacional de San Juan

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



KEY WORDS

reading comprehension;
academic writing;
didactic strategy

ABSTRACT

The present work is framed in the internal research project of FAUD-UNSJ "Didactic configurations for the approach to the field of Theory, history and architectural criticism in the first year of the Architecture and Urbanism career". The theoretical material with which this article was addressed belongs to the bibliography of the course "Theory and didactic application in university education" of the Teacher Training career of the FFHA-UNSJ Postgraduate Secretariat. The development of this work consisted in the description of what was planned and what happened in the classroom of four meetings: classes-workshop. With the objective of reflecting to rethink contextualized didactic strategies in the complex and diverse classroom of "today". The expected results are diagnostic regarding the handling of texts and thus be able to promote the construction and appropriation of the habit of academic reading and writing from a more conscious place, for the students. It is expected that the chair can strengthen and deepen these exercises of observation, analysis and reflection of teaching practice. And, finally, that it be a contribution to the planning of the subject for the following year and to the final report of the internal project.



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 consistió 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 re-

fueren, en el ámbito de la cultura textual, sus herramientas para que puedan comprender los textos teóricos escritos y gráficos.

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	Tª	CONTENIDO	FINALIDAD	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	RECURSOS
14 MARZO	120 MINUTOS	TEXTO 1: LA EXPERIENCIA DE PROYECTAR: ¿PENSAR EL PROYECTO ARQUITECTÓNICO	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 PIDIÓ 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 CONTEXTO?	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	RELACIÓN 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:

Del 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. 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. Siguiendo 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 previs-

to, 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 continuaran 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) transcrita 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 continuaran 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 los 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.

til, será por ello ver esta complejidad como un 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 embarazadas, 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 optó 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.

Gvirtz, 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.